



# FUNDAMENTOS

## Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico

Versión ajustada 2022



## **Ministerio de Educación**

República de Chile  
Avda. Bernardo O'Higgins 1371  
Santiago de Chile

## **Dirección de Educación Pública**

División de Desarrollo Educativo  
Avda. Bernardo O'Higgins 1449, Torre 4  
Santiago de Chile

### **Equipo encargado:**

Alexis Moreira Arenas  
Sergio Pirinoli Herrera  
Juan Lorca Valdivia  
Carolina Soto Aspee  
Bárbara Agliati Molina  
Israel Ferreira Pinto  
Jennifer Obregón Reyes

### **En colaboración con:**

CITSE  
Carolina Cuéllar  
Andrea Horn  
Álvaro González  
Juan Pablo Queupil  
María Paz Faúndez

### **Edición de texto:**

SM S.A.

### **Diseño:**

SM S.A.

Todas las fotografías que aparecen en este documento son propiedad de la Dirección de Educación Pública.

En el presente documento se utilizarán de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "educadores de párvulos", "el asistente de la educación" y sus respectivos plurales, así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua (RAE) y tiene por objetivo evitar fórmulas para aludir a ambos sexos en el idioma español ("o/a", "los, las" y otras similares), debido a que implican saturación gráfica que puede afectar la lectura de los textos.

El término de Establecimientos Educativos o Escuela alude a todos los lugares donde se imparte Educación Pública: Parvularia, Básica, Media, Especial, de Adultos, en situación hospitalaria, en contexto de encierro o de ruralidad.

**El propósito de este documento es proporcionar un marco orientador del enfoque de desarrollo de capacidades que permita situar el acompañamiento técnico pedagógico de los SLEP, visualizando el cambio y la mejora desde dentro de los establecimientos.**

# ÍNDICE

1

ANTECEDENTES.....5

2

INTRODUCCIÓN A LOS FUNDAMENTOS  
DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN  
EL APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....11

3

¿CÓMO SE ENTIENDE EL DESARROLLO DE  
CAPACIDADES PARA LA MEJORA EDUCATIVA? .....15

3.1 Aproximación a las nociones de  
capacidad y desarrollo de capacidades.....16

3.2 Relación entre desarrollo de  
capacidades y mejora educativa .....17

4

¿CÓMO SE DESARROLLAN LAS CAPACIDADES PARA LA  
MEJORA EDUCATIVA? .....19

4.1 Comunidades profesionales de aprendizaje como vía  
de desarrollo de capacidades para la mejora educativa .....20

5

¿CUÁLES SON LAS CAPACIDADES BASALES QUE DEBERÍAN  
DESARROLLAR LOS EQUIPOS DE GESTIÓN DE LOS  
ESTABLECIMIENTOS PARA LA MEJORA EDUCATIVA? .....23

5.1 Capacidades basales necesarias de desarrollar  
por los equipos de gestión.....24

5.2 Relación entre desarrollo de capacidades y prácticas.....41

6

DESARROLLO DE CAPACIDADES Y  
APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....45

6.1 Estrategias de acompañamiento y diferenciación del apoyo .....48

6.2 Ciclo de acompañamiento técnico-pedagógico.....52

7

¿CÓMO DEBERÍAN EVALUARSE  
LAS CAPACIDADES BASALES? .....55

BIBLIOGRAFÍA .....59

ANEXOS .....65

# ANTECEDENTES





En sintonía con la evidencia nacional e internacional sobre mejoramiento educativo (Bolívar, 2017; Elmore, 2010; Harris, 2008; Mintrop, 2016), desde hace algunos años el Ministerio de Educación viene promoviendo un enfoque de desarrollo de capacidades en los establecimientos educacionales y una modalidad de apoyo técnico-pedagógico desde el nivel central e intermedio basada en el acompañamiento. Ambas nociones se reflejan en los siguientes documentos: "Orientaciones para el Apoyo Técnico-Pedagógico para el Sistema Escolar" (MINEDUC, 2015), "Política de fortalecimiento de liderazgo escolar" (MINEDUC, 2015; 2021), Ley N° 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y Ley N° 21.040 (2017) que crea el Sistema de Educación Pública.

La Ley N° 21.040 señala que entre las funciones de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) están el diseñar y prestar apoyo-técnico pedagógico a los establecimientos bajo su dependencia. En esta línea, no solo especifica una serie de deberes asociados a este apoyo, sino que además indica que al Sistema de Educación Pública "le corresponderá de modo preferencial el fortalecimiento y desarrollo de las capacidades de los establecimientos educacionales, de sus comunidades educativas y sus proyectos educativos. En especial, le corresponderá fomentar, a través de los directores y equipos directivos de estos establecimientos, el trabajo profesional colaborativo entre

los docentes, orientado a la mejora permanente de los procesos educativos y a la generación de competencias profesionales para proveer aprendizajes de calidad” (art. 7). De esta manera, el desarrollo de capacidades debe promover un enfoque de apoyo técnico-pedagógico que responda a “las necesidades de cada comunidad educativa, para lo cual deberá considerar los contenidos establecidos en los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento educativo de cada establecimiento” (art. 18).

En coherencia con estas disposiciones, el año 2018 la Dirección de Educación Pública (DEP) elaboró el documento “Bases para un Modelo de Apoyo Técnico-Pedagógico en Educación Pública”, en el que se propone el acompañamiento que orientará el trabajo de los profesionales de las Unidades de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) y su relación con los actores de los establecimientos. En este documento se define acompañamiento como “la función y tareas que desempeñan los equipos técnicos de cada SLEP con los equipos directivos de los establecimientos y otros actores educativos de las escuelas, que permiten el desarrollo y fortalecimiento de sus capacidades profesionales (...) El acompañamiento supone establecer una relación profesional basada en la confianza, horizontal, de cooperación y colaboración, entre el profesional del nivel intermedio y el actor educativo en el establecimiento educacional, en función de desarrollar sus capacidades” (pág. 3).

Esta publicación también entrega un marco orientador para la función de apoyo técnico-pedagógico en la modalidad de acompañamiento, basado en los siguientes principios (DEP, 2018, pág. 7):

- Considerar el establecimiento educacional como parte del Sistema educacional a nivel local (territorial) y de un proyecto común que debe verse reflejado en el Plan Estratégico Local.
- Reconocer en el establecimiento educacional el espacio en el que ocurre la mejora de los aprendizajes y, en este marco, considerar a la comunidad educativa como protagonista del cambio.
- Comprender la mejora educativa como un proceso gradual y no lineal de aprendizaje continuo que transcurre en un determinado contexto.
- Comprender que la primera fuente de apoyo y acompañamiento a los establecimientos es la comunidad de aprendizaje que puede desarrollarse en cada uno de ellos.

- Comprender que los equipos directivos de cada establecimiento representan los intereses y necesidades de su comunidad educativa, y que están en una posición privilegiada para desarrollar capacidades tanto al interior de dicha comunidad como entre escuelas.
- Comprender que los establecimientos educacionales siempre cuentan con profesionales y equipos con capacidades, a los cuales hay que movilizar y fortalecer para la sustentabilidad de los procesos de mejoramiento.

Más adelante, la DEP generó el documento "Modelo para el Desarrollo de Capacidades en la Educación Pública (MDC)" (2020a), a través del cual promueve que los SLEP brinden apoyo y acompañamiento tanto a la gestión estratégica como a la gestión curricular de sus establecimientos. Para ello, sugiere a los equipos de apoyo y mejora que trabajen a través de la asesoría directa<sup>1</sup> en cada uno de los establecimientos educacionales que componen su red. Asimismo, especifica que la labor de los profesionales de apoyo de las UATP se verá plasmada en sesiones de trabajo y desarrollo profesional periódicos con el equipo docente y/o directivo, llevando a cabo reuniones de trabajo, seguimiento y monitoreo, implementando sesiones de co-investigación<sup>2</sup> sobre la práctica docente y directiva, entre otros mecanismos y estrategias de mejora (DEP, 2020a, pág. 6).

Estas orientaciones se ven reflejadas, además, en la Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 (DEP, 2020b), en la que se enfatiza que el desarrollo de capacidades debe ser sistémico y promover un ciclo con distintos niveles que permita finalmente impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Particularmente, se indica que "para que el líder intermedio (en este caso, director ejecutivo del SLEP) logre sacar lo mejor de los establecimientos de su Servicio, debe desarrollar capacidades tanto en el mismo SLEP como a nivel de directores y de sus equipos en las escuelas, para que a su vez estos

---

**1** La asesoría directa la conduce un profesional de apoyo de la UATP del SLEP y consiste en desplegar sesiones sistemáticas de trabajo con el equipo directivo o de gestión del establecimiento educacional, en función de identificar, movilizar y fortalecer capacidades de gestión institucional para generar cambios y mejoramiento educativo en el corto, mediano y largo plazo.

**2** La DEP comprende la investigación como un proceso co-construido, señalando que "el proceso de co-investigar o investigar 'con', agregando una proposición que supone un posicionamiento particular respecto de aquel que investiga en relación con su objeto de estudio, el cual es intencionalmente concebido dentro del proceso de investigación de la práctica como un interlocutor más. En otras palabras, más que investigar en nombre del 'otro', lo que se hace es investigar con el otro, con la intención de posibilitar un diálogo constructivo no subordinado, sino horizontalmente establecido, pues hablamos de una investigación en la que se observa y se pretende que el otro sea, ante todo, un igual" (DEP, 2020a, pág. 6).

desarrollen capacidades en docentes y asistentes de la educación para impactar positivamente el aprendizaje de los estudiantes y alcanzar los objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo, teniendo como principio base la transformación de las prácticas, permitiendo la instalación, el mejoramiento y el sustento de ellas" (pág. 88).

De acuerdo a lo presentado, en los documentos vinculados a la DEP se aprecia el desarrollo de capacidades como un enfoque crítico que está en la base del apoyo técnico-pedagógico que proporcionan los profesionales UATP de los SLEP a los establecimientos educacionales, bajo la forma de acompañamiento. Ello necesariamente conlleva introducir cambios en los modos de trabajo y tipos de interacciones entre los actores educativos, que requieren ahora sustentarse en la co-investigación respecto de la mejora de las prácticas pedagógicas, la colaboración en el desarrollo de las tareas, y las relaciones de confianza entre los agentes involucrados. El desafío actual es que estos énfasis se cristalicen en la acción cotidiana de los SLEP y los establecimientos, pues como la evidencia demuestra, constituyen el camino más fértil para la mejora educativa (Bolívar, 2017; Elmore, 2010; Harris, 2008; Mintrop, 2016).

De ahí que la DEP, con apoyo del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez<sup>3</sup>, llevó a cabo durante el año 2021 y comienzos del 2022 un proceso de revisión y ajuste del MDC, tomando en consideración las visiones y aprendizajes de los profesionales de las Unidades de Apoyo-Técnico Pedagógico (UATP) de los primeros 11 SLEP implementados, así como el aporte derivado de la participación de académicos, expertos del sistema y la evidencia más actual a nivel nacional e internacional sobre apoyo para la mejora escolar. Las ideas que se presentan a continuación son el resultado de dicho proceso.

---

<sup>3</sup> El equipo académico que llevó a cabo esta consultoría, a quienes se agradece su colaboración, fue liderado por Carolina Cuéllar.



# INTRODUCCIÓN A LOS FUNDAMENTOS DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES EN EL APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

# 2

Con el afán de contribuir a la materialización del enfoque de desarrollo de capacidades en los establecimientos, facilitado por las acciones de apoyo técnico-pedagógico por parte de los SLEP, la DEP asumió el desafío de revisar el MDC creado en el 2020 a la luz de su potencial para incidir en la movilización y fortalecimiento de las capacidades de los equipos de gestión o de quienes dirigen los establecimientos educacionales.

Lo anterior implicó un proceso exhaustivo de indagación que materializó CITSE, en el que se puso especial atención a aspectos como la pertinencia, efectividad, utilidad, rigurosidad teórica y metodológica, y la adaptabilidad del MDC al contexto en el que se lleva a cabo. Este incluyó el siguiente levantamiento de información<sup>4</sup>:

- a.** Análisis documental en torno a experiencias internacionales y nacionales de apoyo técnico-pedagógico para la mejora educativa.
- b.** Entrevistas a diversos agentes relacionados con el MDC, tales como: directivos de las UATP de los SLEP, representantes de la División de Desarrollo Educativo de la DEP, representantes del nivel central de MINEDUC y Agencia de Calidad, y académicos expertos.
- c.** Encuesta a profesionales de las UATP de los SLEP.
- d.** Encuesta a directivos de establecimientos educacionales.
- e.** Talleres con diversos agentes relacionados con el MDC, tales como: profesionales de las UATP de los SLEP y directivos de establecimientos educacionales.

Los resultados fueron concluyentes respecto de la necesidad de clarificar el enfoque de desarrollo de capacidades expuesto en el MDC, que en su primera versión tendía a ser homologado al desarrollo de un conjunto de prácticas previamente definidas en este documento, por parte de los equipos de gestión, para incidir en la mejora educativa en sus establecimientos. De esta manera, el apoyo técnico-pedagógico de los SLEP debía centrarse en ayudar a los actores educativos a diagnosticar dichas prácticas, sin atender necesariamente al sentido de estas acciones ni a la forma empleada para lograrlas (una que estuviese relacionada con el enfoque de desarrollo de capacidades).

---

<sup>4</sup> Para mayor detalle, en la sección de Anexos se puede encontrar información referida a las experiencias de apoyo técnico-pedagógico para la mejora educativa consultadas, y de los participantes de las entrevistas, encuestas y talleres de levantamiento de información y validación.

De este modo, los resultados arrojaron la prevalencia de una lógica externa a la hora de concebir el mejoramiento educativo, es decir, se percibía que el énfasis para el cambio radica en prácticas prescritas y no en el aprendizaje de los actores educativos para alcanzarlas.

Por consiguiente, estos hallazgos levantaron la necesidad de transitar en el MDC hacia una mirada abocada a comprender la mejora desde una lógica interna, esto es, en la que el motor del cambio son las propias comunidades educativas que definen sus necesidades de mejora (qué hacer), y el apoyo técnico-pedagógico se encamina a facilitar el desarrollo de capacidades en estos actores para satisfacer dichas demandas (cómo hacerlo).

Introducir esta nueva perspectiva en el MDC implicaba no solo un ajuste en sus instrumentos (guías metodológicas, anexos de las guías metodológicas y rúbricas), sino que, primeramente, una adecuación del marco que los sustenta. En la realización de este tránsito de visión, una opción era ajustar y corregir el MDC de manera superficial, manteniendo la lógica subyacente de afuera hacia adentro, es decir, orientando y evaluando a los establecimientos mediante rúbricas basadas principalmente en los estándares indicativos de desempeño (EID). Una segunda opción era avanzar con el MDC hacia una perspectiva de mejora de adentro hacia afuera, eliminando referentes externos y elaborando nuevos documentos e instrumentos enfocados exclusivamente en las capacidades.

En función de criterios prácticos para transitar paulatinamente a un nuevo entendimiento del desarrollo de capacidades, se propone una posición intermedia en esta nueva visión del MDC. Es decir, se busca asentar una perspectiva que se centra en las necesidades de mejora de los establecimientos, las asocia al desarrollo de capacidades y, al mismo tiempo, establece una conexión con referentes externos como los EID y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), entre otros relevantes para el sistema educativo.

## **¿Cuál es el propósito de este documento?**

El propósito de este documento es proporcionar un marco orientador del enfoque de desarrollo de capacidades que permita situar el acompañamiento técnico-pedagógico de los SLEP, visualizando el cambio y la mejora desde dentro de los establecimientos.

Considerando este fin, el encuadre que se propone no se detiene en la dimensión metodológica y el instrumental correspondiente para el desarrollo de capacidades, pues esto debiese ser parte de un esfuerzo complementario de diseño e implementación de un plan de formación pertinente.

## **¿A quién está dirigido este documento?**

Este documento de fundamentos del desarrollo de capacidades en el apoyo técnico-pedagógico está dirigido especialmente a los profesionales de las UATP de los SLEP para su trabajo de acompañamiento y facilitación del desarrollo de capacidades en los establecimientos educacionales. Si bien para representar a este nivel se utiliza a lo largo del documento el término "equipos de gestión", se reconoce que no todas las instituciones cuentan con esta figura y, en ocasiones, son conducidas por actores individuales, como es el caso de los jardines infantiles y las escuelas rurales, entre otros.

Cabe mencionar que el enfoque de desarrollo de capacidades puede ser válido y extrapolable a cualquier tipo de composición que posean las estructuras de liderazgo de los establecimientos (equipos de gestión, equipos directivos, director/a, profesor/a encargado/a), pues esta perspectiva se encuentra en la base del aprendizaje adulto y, por tanto, su uso no es exclusivo de un tipo o grupo de actores en particular. En este sentido, sería altamente recomendable que el enfoque de desarrollo de capacidades trascienda al trabajo de acompañamiento que realizan los líderes escolares para el fortalecimiento de capacidades en sus docentes, así como también se despliegue en la labor de apoyo que lleva a cabo la DEP con los SLEP. Finalmente, resulta indispensable que este enfoque se encuentre presente en la formación y desarrollo de los profesionales de las UATP para el ejercicio de su rol.

# 3

## ¿CÓMO SE ENTIENDE EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA MEJORA EDUCATIVA?

Este apartado presenta las bases teóricas que sustentan el concepto de capacidad y de desarrollo de capacidades, buscando aclarar su significado y su relación con el mejoramiento educativo.

### 3.1 APROXIMACIÓN A LAS NOCIONES DE CAPACIDAD Y DESARROLLO DE CAPACIDADES

La literatura ha abordado el concepto de capacidad desde diversos ángulos, presentando múltiples significados según desde dónde se mira. De manera más frecuente, la capacidad ha sido definida en términos de **habilidad o recurso para alcanzar un propósito** (Baxter, 2021; UNDG, 2017; OCDE, 2011). Algunos autores amplían esta noción señalando que la capacidad es un **constructo holístico**, en cuanto incorpora una variedad de dimensiones tales como: **“motivación, habilidades, aprendizaje positivo, condiciones organizativas y cultura, infraestructura de apoyo”** (Bolívar, 2017, pág. 13).

Complementando lo anterior, otros expertos precisan que la capacidad requiere comprenderse como un **fenómeno latente que se expresa en la realización de una tarea**. Como explica Harsh (2018), “la capacidad es una pre-condición del desempeño y establece el potencial para lograr y mantener ganancias en el desempeño con niveles gradualmente reducidos de apoyo externo” (pág. 108).

A partir de la integración de estos aportes, puede entenderse la capacidad como:

Un conjunto de recursos personales e interpersonales, y condiciones, que posibilitan el desempeño de una tarea o cumplimiento de un objetivo, y favorecen el fortalecimiento de la autonomía, así como la mejora progresiva de la práctica.

En cuanto al desarrollo de capacidades, es importante precisar que este no ocurre espontáneamente, sino que se desarrolla de manera intencionada y planificada. Si bien este proceso puede ser comprendido desde distintas perspectivas, en este documento se enmarca en la Teoría del Cambio Organizacional, por ser la corriente que ha guiado el conocimiento teórico-práctico acerca del mejoramiento educativo sobre la base de robusta evidencia respecto del desarrollo de capacidades y su relación con los procesos de mejora de los establecimientos educacionales.

Desde la óptica del cambio organizacional, si se desea producir un cambio es condición salir del *statu quo*. Esto supone experimentar transformaciones tanto a nivel individual como colectivo en la forma de

pensar y hacer las cosas, y en las condiciones a nivel organizacional, que posibiliten avanzar hacia los propósitos en un contexto siempre cambiante (Harsh et al., 2010). Para ello se requiere “promover pensamiento crítico sobre los problemas con el objetivo de potenciar la agencia de las personas para aplicar nuevos conocimientos y habilidades a nuevas situaciones, construyendo y activando redes y coaliciones que les ayuden a conseguir sus metas” (Howley y Sturges, 2018, pág. 4). En este contexto tiene lugar el desarrollo de capacidades.

En consecuencia, se concibe el **desarrollo de capacidades** como:

Un tipo de cambio organizacional en el que se fortalece el pensamiento crítico individual y colectivo. Esto conlleva la reflexión sistemática en torno a problemáticas complejas, que permite la toma de decisiones basada en evidencia y que se traduce en acciones o prácticas sustentadas en nuevos conocimientos y habilidades pertinentes a los desafíos de un entorno dinámico.

De este enfoque se desprende que, si el objetivo es desarrollar capacidades, entonces “una medida del éxito no es la ejecución de tareas específicas o incluso el dominio de las habilidades para completarlas; en cambio, la medida del éxito es si los destinatarios y sus organizaciones ahora pueden utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver nuevos problemas en nuevos escenarios” (Howley y Sturges, 2018, pág. 5).

## 3.2 RELACIÓN ENTRE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y MEJORA EDUCATIVA

El desarrollo de capacidades se asocia al concepto de mejora educativa, en tanto el mejoramiento implica “un cambio que refiere tanto al incremento de aprendizajes de los estudiantes, como a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio” (Hopkins, 2001, pág. 13). Es precisamente el **desarrollo de capacidades de las comunidades educativas el que posee el potencial de repercutir positivamente en el aprendizaje del alumnado.**

De esta forma, **el desarrollo de capacidades representa un enfoque interno para la mejora educativa** que devela la importancia de impulsar los cambios desde dentro de los establecimientos, en lugar de buscar imponerlos de forma externa, situación que ha conducido a múltiples

fracasos de las reformas denominadas "de arriba hacia abajo" (Mintrop, 2016; Elmore, 2010). Como señala Anderson (2008), el mejoramiento escolar no depende de factores externos. En sus palabras, **"el mejoramiento de la calidad de las escuelas no es fruto de la simple implementación de nuevas políticas, programas de reestructuración organizacional o programas de modificación de prácticas docentes, sino más bien de que las escuelas sean organizaciones que aprenden de forma continua, en las que sus miembros se involucren en ciclos de mejoramiento permanentes, analicen sus progresos y resultados, y donde el cambio esté alineado con una visión compartida de los objetivos"** (pág. 177).

Recogiendo la visión anterior, se desarrollan capacidades en los establecimientos para que sus comunidades puedan mejorar el aprendizaje de los estudiantes a lo largo del tiempo de manera autónoma y adaptativa, construyendo soluciones pertinentes a los retos que se les presentan. En concreto, **el desarrollo de capacidades para la mejora educativa consiste en hacer que la escuela sea capaz de autogenerar su desarrollo mediante esfuerzos sobre aquellas condiciones que, a nivel de escuela y de sala de clases, promueven el aprendizaje y el cambio sostenible** (Harris, 2008).

Así, resulta evidente que desarrollar capacidad interna de cambio en los establecimientos no consiste en la idea de transmitir o recibir conocimientos externos, para enfocarse en el aprendizaje de la comunidad educativa, a nivel individual, colectivo y organizacional (Bolívar, 2017). Dicho de otro modo, el desarrollo de capacidades se compromete con el aprendizaje de los docentes y de la escuela como organización. La atención en esta dimensión organizacional requiere, por un lado, proporcionar espacios, oportunidades y dispositivos para aprender en contexto. Por otro, necesita apoyarse en lógicas de colaboración, confianza y toma de decisiones colegiada para favorecer dicho aprendizaje (Stoll, 2009).

Lo anterior tiene implicancias en la forma en que se brindará el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos, aspecto que se revisará más adelante. **Si se desea desarrollar capacidades en los establecimientos, el apoyo técnico-pedagógico no puede ser visto como el traspaso de conocimiento o la asesoría de un experto externo, sino como un proceso de acompañamiento diseñado para fortalecer las capacidades que permiten a las comunidades enfrentar sus necesidades de mejora y alcanzar sus propósitos.**

# 4

## ¿CÓMO SE DESARROLLAN LAS CAPACIDADES PARA LA MEJORA EDUCATIVA?

En esta sección se presenta la estrategia por medio de la cual se desarrollan capacidades para la mejora educativa en los establecimientos.

## 4.1 COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE COMO VÍA DE DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA MEJORA EDUCATIVA

Como se mencionó en las secciones precedentes, el desarrollo de capacidades se orienta a incrementar deliberadamente la capacidad interna de cambio en los establecimientos educacionales por medio de la construcción de dinámicas autónomas que posibiliten el mejoramiento sostenible, proceso que se relaciona directamente con favorecer el aprendizaje a nivel docente y organizativo (Bolívar, 2017; Elmore, 2010; Mintrop, 2016; Stoll, 2009).

Existe numerosa evidencia que posiciona a las comunidades profesionales de aprendizaje como la estrategia con mayor potencial de incidir en el desarrollo de capacidades que impacten en el mejoramiento educativo (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll y Louis, 2007). En palabras de Dufour y Eaker, **“la estrategia más prometedora para una mejora escolar sostenida y sustantiva es el desarrollo de la capacidad del personal de la escuela para funcionar como comunidades profesionales de aprendizaje”** (1998, como se citó en Bolívar, 2017, pág. 21). Por lo tanto, a la hora de desarrollar capacidad interna para el cambio se vuelve crítico enfocarse en el funcionamiento de las instituciones educativas como espacios de crecimiento profesional.

En términos simples, las **comunidades profesionales de aprendizaje**:

constituyen una modalidad de aprendizaje en contexto cuyos miembros, con base en la responsabilización conjunta por la mejora, generan colaborativamente conocimiento colectivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, que compromete el análisis de la enseñanza, y reporta cambios a nivel de prácticas y cultura.

De acuerdo a Guerra, Rodríguez y Zañartu (2020), **“los supuestos que subyacen a este modelo consideran que la práctica pedagógica y su mejora dependen en primera instancia de la colaboración entre profesionales y las experiencias cotidianas que, por medio de la indagación, reflexión y pensamiento crítico, facilitan la creación de estrategias para avanzar en la solución de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes”** (pág. 831).

Asimismo, las comunidades profesionales de aprendizaje van de la mano del aprendizaje organizativo, vale decir, estos espacios formativos no solo apuntan al desarrollo docente, sino además a crear condiciones en los establecimientos o rediseñar estos contextos para apoyar el desarrollo profesional e institucional (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, 2007). Estas condiciones refieren tanto a los enfoques y modelos que guían el trabajo como a los recursos que se disponen para su realización (tiempo, espacios, materiales y herramientas).

**Entre las principales condiciones organizativas que están en la base de las comunidades profesionales de aprendizaje se encuentran la colaboración, la confianza, la visión común, la toma de decisiones compartida y la responsabilidad conjunta** (Guerra et al., 2020).

El desarrollo de capacidades por medio de comunidades de aprendizaje trata entonces de: i) la generación de nuevo conocimiento y habilidades para realizar el trabajo, ligado a: ii) la creación de una infraestructura que soporte y estimule el trabajo. De este modo, **las comunidades profesionales de aprendizaje, como medio para el desarrollo de la capacidad interna para la mejora, logran vincular el aprendizaje docente con las dimensiones estructurales y culturales de su labor, lo que deriva en el fortalecimiento de la capacidad organizativa y aumenta así las posibilidades de influir en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, pues ambos aspectos por sí solos son insuficientes para cumplir este propósito** (Bolívar, 2017; Stoll, 2019; Stoll y Louis, 2007).

En tal articulación, el liderazgo ocupa un papel fundamental en la medida que logra extender su influencia en los establecimientos. Si bien los equipos de gestión, en tanto líderes formales, son críticos en la decisión de impulsar el desarrollo de capacidades para la mejora y favorecer la sinergia entre el aprendizaje individual y organizativo, **una institución con capacidad distribuye necesariamente el liderazgo a los docentes**, ampliando su participación en los procesos de mejora, implicando a estos profesionales en la toma de decisiones, ofreciéndoles espacios para el desarrollo de roles y prácticas de liderazgo, entre otras posibilidades (Bolívar, 2017). En consecuencia, la forma de comprender el liderazgo es decisiva en la existencia de estas condiciones organizativas.



Por último, **los contextos macro y meso pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores de la configuración de los establecimientos como comunidades profesionales de aprendizaje.**

En el nivel macro es importante considerar, por ejemplo, las lógicas de rendición de cuentas y los modelos de evaluación del desempeño docente; mientras que en el nivel meso conviene tener en cuenta el rol de apoyo que cumplen las autoridades locales (Guerra et al., 2020).

# 5

**¿QUÉ CAPACIDADES  
BASALES DEBERÍAN  
DESARROLLAR  
LOS EQUIPOS DE  
GESTIÓN DE LOS  
ESTABLECIMIENTOS?**

En lo que sigue se dan a conocer los fundamentos sobre los cuales se proponen las capacidades basales para el mejoramiento educativo, así como también se describe cada una de ellas, precisando la gradualidad de su desarrollo.

## 5.1 CAPACIDADES BASALES NECESARIAS DE DESARROLLAR POR LOS EQUIPOS DE GESTIÓN

La Figura 1 sintetiza el acuerdo que existe en la literatura especializada respecto de que la capacidad de los establecimientos para el mejoramiento educativo puede ser desarrollada mediante la formación de comunidades profesionales de aprendizaje. Lo anterior, propiciando la articulación de dos grandes esferas: i) generación de nuevo conocimiento y habilidades para realizar el trabajo, y ii) creación de una infraestructura que soporte y estimule el trabajo (Bolívar, 2014). Como señala Elmore (2010), es precisamente la conexión entre ambas esferas la que permitirá “desarrollar la capacidad de las escuelas para tomar control de su práctica pedagógica” (pág. 10), elemento que se encuentra en la base de la implementación de prácticas con potencial transformador. Ahora bien, ¿qué capacidades deben considerarse y cuál es su nexa con las comunidades de aprendizaje?

**Figura 1.** Relación entre desarrollo de capacidades, comunidades profesionales de aprendizaje para el mejoramiento educativo y capacidades basales propuestas en este documento.



Fuente: Elaboración propia a partir de las propuestas de Bolívar (2014) y Elmore (2010)

A partir de estas dos esferas clave de las comunidades profesionales de aprendizaje, y con el apoyo de los argumentos teóricos y empíricos revisados, se identifican **cuatro capacidades basales que es necesario que desarrollen los equipos de gestión, las cuales en su conjunto tienen el potencial de repercutir en el desarrollo de capacidades, a saber: reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución del liderazgo**. Mientras la primera, como muestra la Figura 1, es determinante para la generación de nuevo conocimiento y habilidades para realizar el trabajo, las otras tres resultan esenciales en la creación de una infraestructura que soporte y estimule el trabajo. **Se definen como basales debido a que se constituyen como cimientos para desarrollar otras capacidades específicas de cada contexto**.

Conviene advertir que se trata de capacidades relacionadas entre sí, en tanto cuentan con elementos en común y establecen interdependencias. Por ejemplo, si se desea promover la capacidad de colaboración, de alguna manera se estarán abordando y poniendo en juego las capacidades de generación de confianza y distribución del liderazgo.

Las capacidades basales mencionadas se pueden desarrollar en distintos niveles; por ejemplo, la reflexión se puede promover tanto a nivel individual como colectivo. Lo que distingue estos niveles es que la capacidad colectiva envuelve una perspectiva común en torno al aprendizaje y la enseñanza, al mismo tiempo que comporta prácticas compartidas entre el profesorado (Stoll, 2009). El fortalecimiento de capacidades a nivel colectivo es significativo en tanto representa el eslabón clave para que emerjan las capacidades organizativas, que se despliegan en las condiciones culturales y estructurales que facilitan el desarrollo de capacidades.

A continuación, se describen cada una de las capacidades basales sugeridas.

#### **a. Reflexión**

La reflexión es una capacidad fundamental para el aprendizaje individual y colectivo. Ha sido definida por Korthagen (2001) como el proceso mental que intenta estructurar y reestructurar una experiencia, un problema y/o un conocimiento. Este proceso tiene un rol básico en la formación de nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje. Shön (1998) añade un punto

central al señalar que la reflexión puede tener lugar tanto durante la acción (reflexión en la acción) como después de la acción (reflexión sobre la acción). Mientras el primero es un proceso más complejo, pues supone la reestructuración sobre la marcha, el segundo es fundamental para desarrollar un aprendizaje autorregulado.

Este concepto ha sido complementado por Loughran (2002), para quien un elemento clave de la reflexión es la problematización. Por medio de una reflexión efectiva, un problema relevante para la práctica pedagógica debiera ser identificado, definido, analizado y, en lo posible, reinterpretado. De esta manera, la reflexión permite hacer significativas las situaciones que se enfrentan, de forma que mejore su comprensión y se visualicen las prácticas desde diferentes perspectivas.

Un aspecto muy importante de la reflexión es que esta tiene un carácter generativo, es decir, que es “capaz de crear nuevo conocimiento práctico que permite modificar el repertorio, generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica” (Ruffineli, 2018, pág. 22). A esto generalmente se le llama práctica reflexiva, siendo estimado un elemento crítico en los procesos de desarrollo profesional y mejoramiento del desempeño docente.

En síntesis:

la reflexión es una capacidad que está en la base del aprendizaje individual y colectivo, y puede entenderse como un proceso mental que estructura y reestructura una experiencia, a partir de la problematización de la realidad. Lo anterior implica identificar, definir y analizar una problemática, lo que conlleva aprendizaje y mejora de la práctica.

Considerando la naturaleza multicausal, dinámica e incierta de las situaciones educativas, en las que no es posible la aplicación automática de una técnica (Schön, 1998), el desarrollo del juicio profesional como proceso de toma de decisiones reflexivo y autónomo (Scale et al., 2017) resulta ser una capacidad indispensable para desenvolverse con pertinencia en estos escenarios. Como indica la Figura 2, la reflexión trae consigo distintos beneficios para los establecimientos educativos.

**Figura 2.** Beneficios de la reflexión en los establecimientos educacionales



Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Harford y MacRuairc 2008

Por cierto, **el desarrollo de la capacidad de reflexión es un proceso gradual**. En esta línea, existen diversos autores que contribuyen con propuestas descriptivas referidas a los niveles de reflexión, de menor a mayor complejidad, para así mostrar su progreso. A continuación se presentan dos tipologías que han sido consideradas pertinentes para el trabajo de acompañamiento técnico-pedagógico, cuya utilización dependerá del contexto y la situación que se necesita trabajar.

En primer lugar, Hatton y Smith (1995) plantean tres niveles de reflexión:

- **Reflexión técnica:** cuyo foco se encuentra en la eficiencia y efectividad de los medios para alcanzar ciertos fines establecidos, que no son susceptibles de ser modificados o cuestionados.
- **Reflexión práctica:** se orienta a una revisión más amplia, que no solo considera los medios, sino también los objetivos, los supuestos subyacentes y los resultados, reconociendo que no existen significados absolutos.
- **Reflexión crítica:** incorpora los niveles anteriores, pero añade especialmente criterios morales y éticos (por ejemplo, juicios respecto de si el actuar profesional es equitativo y justo), situándose este análisis en un contexto socio-histórico y político-cultural.

En segundo lugar, y en una línea similar, Kember et al. (2000) ofrece una propuesta anclada en los siguientes cuatro niveles de reflexión:

- **Acción habitual:** se describen eventos como una actividad casi automática, sin mediar la evaluación.
- **Comprensión:** se comprenden y utilizan los conocimientos existentes, sin mediar la evaluación o aplicación a experiencias personales y situaciones prácticas.
- **Reflexión:** se aplican los conocimientos existentes a experiencias, personas y situaciones prácticas, realizando cuestionamientos e inferencias que trascienden la comprensión.
- **Reflexión crítica:** se critican activa y sostenidamente los conocimientos existentes y sus consecuencias, produciéndose un cambio de perspectiva respecto de un fenómeno, teoría, concepto, entre otros.

Por último, la gradualidad en el desarrollo de la reflexión revela que, **si bien la reflexión como actividad rutinaria podría resultar inherente a los seres humanos, su transformación en una capacidad exige deliberación y sistematicidad** o, como afirma Domingo (2009), requiere de una "postura intelectual metódica ante la práctica, una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita" (pág. 35).

#### **b. Colaboración**

La colaboración en educación ha sido ampliamente estudiada debido a su conocido impacto positivo en las escuelas. Algunos autores indican que la colaboración es un proceso complejo, que se construye en la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo; aquello implica un enfoque en todas las personas que colaboran, en la responsabilidad y los objetivos compartidos (Griffiths, Alsip, Hart, Round y Brady, 2021, citado en Llorente y Volante, 2021).

**En las organizaciones educativas, la colaboración ha sido entendida como las interacciones conjuntas de un grupo de personas en aquellas actividades necesarias para realizar una tarea compartida (Krichesky y Murillo, 2018; Vangrieken, et al., 2015).** Asimismo, la colaboración entre docentes ha sido identificada como un factor relevante de la mejora escolar (Bolívar, 2017; Champan, 2008; Hattie, 2015), esto en cuanto tal. Como muestra la Figura 3, esta capacidad presenta diversos beneficios:

**Figura 3.** Beneficios de la colaboración en los establecimientos educacionales



Fuente: Elaboración propia a partir de las propuestas de (Butler y Schnellert, 2012; Bryk et al 2015; Duke, 2006; Hattie, 2009; Hopkins, 2010)

Por su parte, Michael Fullan (2010) explica que **las prácticas colaborativas permiten crear capacidad por dos razones: primera, el conocimiento sobre prácticas efectivas se extiende y queda disponible para ser utilizado en la práctica diaria; y luego, trabajar de manera colaborativa genera compromiso con la mejora.** Esta segunda razón es aún más poderosa que la primera. Años más tarde, Hargreaves y Fullan (2012) plantean que la colaboración es lo que permite a las organizaciones hacer circular el capital profesional.

De esta manera, **la colaboración se constituye en una palanca de cambio al ser un espacio de diálogo e intercambio basado en la práctica y la experiencia de docentes y directivos de manera contextualizada. Asimismo, puede estimular la motivación y el compromiso del profesorado en la medida que sus propósitos sean consensuados** (DuFour et al., 2010). El trabajo colaborativo puede darse al interior de los establecimientos, así como también entre ellos, lo que ha sido comúnmente llamado "trabajo en red". Ahora bien, algunas modalidades de trabajo colaborativo potencian el aprendizaje profesional o de innovación en las prácticas pedagógicas, mientras que otras resultan ser menos efectivas. Con ello, como se ha señalado en el capítulo anterior, las comunidades de aprendizaje profesional se constituyen como la estrategia más pertinente para el desarrollo de esta capacidad (Hargreaves y Fullan, 2012).

Ahora bien, avanzar en el desarrollo de estas comunidades, las que son un modo de lograr altos niveles de colaboración, requiere de espacios de trabajo colaborativo informales, así como también de la conformación de equipos de trabajo y el establecimiento

de reuniones preparadas, estructuras y protocolos, es decir, se requiere de un diseño para que sean productivas; además, necesitan incentivos o apoyos para que los docentes participen y mecanismos de empuje para que se sostengan (Hargreaves y Fullan, 2012). No es una tarea sencilla y requiere llevarse a cabo de modo paulatino.

Debido a la complejidad del concepto de colaboración en una unidad educativa, este puede comprender diferentes formas y niveles de intensidad que se presentan en un "continuo colaborativo". Little (1990) ha descrito un continuo de enfoques que van desde formas débiles de colaboración docente (que implican, por ejemplo, solo el compartir historias) hasta las más fuertes, que suponen esfuerzos conjuntos para analizar y resolver situaciones (observación entre pares, por ejemplo). Así, existen formas de clasificar esta capacidad en la literatura. En lo que sigue se presentan dos de ellas, que han sido consideradas pertinentes para un proceso de acompañamiento. Cabe mencionar que, al igual como sucede con todas las capacidades basales, la clasificación utilizada dependerá de la situación que se trabajará, mirada en su contexto.

La primera tipología, de Krichesky y Murillo (2018), distingue tres tipos de colaboración:

- **Coordinación:** modalidad débil de colaboración, cuyo objetivo es alcanzar acuerdos para tomar decisiones. Por ello, si bien existe un trabajo coordinado, este no requiere de valores compartidos y relaciones de interdependencia; y, por lo tanto, no necesariamente fomenta el aprendizaje.
- **Desarrollo conjunto:** modalidad moderada de colaboración cuyo fin principal es diseñar y desarrollar productos concretos o actividades. Implica valores compartidos, que pueden ser explícitos o implícitos, y relaciones interdependientes al menos moderadas entre sus participantes. A su vez, implica aprendizajes que surgen del intercambio comunicativo en el trabajo realizado.
- **Resolución conjunta de problemas:** modalidad sólida de colaboración que busca generar alternativas a una situación percibida como problemática; implica, entonces, valores compartidos explícitos. Presenta una alta interdependencia en las relaciones, y conduce a aprendizajes amplios que se generan mediante un conjunto de conocimientos construidos de forma colectiva.

Una segunda tipología es la que se plantea Gräsel et al. (2006, citado en Muckenthaler et al., 2020):

- **Intercambio de información y material:** se entiende como una colaboración de bajo costo, en cuanto que si bien se fomenta el compartir información, las personas siguen funcionando independientemente entre sí. En este sentido, la colaboración surge en un momento específico.
- **Compartir el trabajo:** a diferencia del nivel anterior, en este tipo de colaboración se presentan mayores niveles de confianza y comunicación. Este nivel muestra interdependencia para lograr una meta común, como también acuerdos en objetivos y tareas.
- **Co-construcción:** esta es la forma de colaboración más intensa y, por tanto, implica una alta interdependencia y el desplazamiento de objetivos individuales por otros comunes. Su diferencia con los niveles precedentes es que supone el desarrollo de conocimiento y soluciones comunes a los problemas abordados.

Con todo, se hace evidente que la colaboración en su máximo nivel lleva a resolver de manera conjunta problemáticas propias de los establecimientos educativos. A su vez, implica un respeto mutuo entre los distintos actores escolares, como también la responsabilidad por un propósito educativo común (el aprendizaje y bienestar de los estudiantes).

### c. Confianza relacional

La confianza alude a la **expectativa favorable que se tiene, a nivel individual o colectivo, acerca de las acciones de otra persona** (Fukuyama, 1995; Mollering, 2001). En este proceso conviven los siguientes elementos: "alguien que confía, alguien en quien se confía y aquello que se confía" (Razeto, 2017, pág. 62). A su vez, la confianza **se configura a partir de tres aspectos: i) aceptación de vulnerabilidad frente a otros que podrían actuar ocasionando daño, pero que se tiene certeza no lo causarán; ii) posición de interdependencia entre las partes para alcanzar los propósitos; iii) voluntad para confiar en otros** (Tschannen-Moran y Gareis, 2015).

Como se puede apreciar, la confianza tiene un evidente cimiento relacional, por lo que se constituye en un pilar fundamental para el desarrollo de relaciones positivas y nutritivas entre las personas. Por el contrario, la desconfianza genera relaciones dañinas, basadas en la idea de que los otros poseen intenciones nocivas y, por tanto, induce a las personas a buscar protección contra los efectos perjudiciales que esto pueda originar (Razeto, 2017).



En el contexto educativo, la confianza relacional como constructo se encuentra en la base de los intercambios sociales entre los diversos actores de las comunidades educativas. En este sentido, **no solo da cuenta de las interacciones al interior de los establecimientos, sino también de las expectativas de cooperación que existen entre sus miembros (Bryk y Schneider, 2002). Esto cobra especial relevancia, pues el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje solo puede ser alcanzado por medio de la cooperación entre los distintos estamentos y personas involucrados.**

Específicamente, los estudios de Bryk y Schneider (2002) permiten afirmar que niveles óptimos de confianza entre director, docentes, estudiantes y apoderados se convierten en un potente recurso para el mejoramiento educativo. **Por medio del buen clima que generan las relaciones de confianza, se favorece: el funcionamiento de los establecimientos, la construcción de un ambiente orientado a la mejora, la construcción de una cultura de apoyo, la implementación de estructuras colaborativas de trabajo y la toma de decisiones compartidas, y la movilización de las comunidades educativas hacia el logro de sus propósitos, entre otros beneficios.** Estos autores además puntualizan que la capacidad de confianza relacional está directamente relacionada con los principios éticos y morales que guían el quehacer pedagógico.

De forma complementaria, otros autores destacan las múltiples ventajas de la confianza relacional en los entornos educativos. En particular, se constatan los beneficios de la confianza sobre la disposición de directivos y docentes a innovar o tomar riesgos (Leithwood y Riehl, en Anderson, 2010), el compromiso de las familias con el establecimiento (Bryk, y Schneider, 2002), la identidad, compromiso y autonomía de los docentes (Ahumada et al., 2009; Van Maele et al., 2014), y los resultados de los estudiantes (OCDE, 2008; Tschannen-Moran, 2014), entre otros.

**La generación de confianza relacional requiere poner atención en las cualidades que la componen y que se transmiten mediante acciones.** Estas cualidades han sido validadas empíricamente y actúan como criterios de discernimiento o lentes para observar e interpretar las intenciones de los otros (Razeto, 2017). También se utilizan para desarrollar íntegramente la capacidad de confianza relacional.

En línea con lo anterior, Bryk y Schneider (2002) proponen cuatro cualidades de la confianza relacional:

- **Respeto:** reconocimiento de la relevancia del papel que cumple cada actor educativo en la formación de los estudiantes y la interdependencia que tienen las partes involucradas en dicho proceso.
- **Competencia:** habilidad para ejecutar las responsabilidades formales y conseguir los resultados esperados.
- **Cuidado del otro:** estima y empatía por el otro, que reduce su sentimiento de vulnerabilidad.
- **Integridad:** consistencia entre lo que se dice y se hace (orienta la labor diaria).

Asimismo, la propuesta de Tschannen-Moran y Hoy (2000) establece cinco cualidades (facetas) de la confianza (similares a las formuladas por los anteriores autores), que permiten dar cuenta de su constitución:

- **Benevolencia:** creencia que tiene una persona de que otros actuarán resguardando su integridad y bienestar.
- **Honestidad:** integridad, autenticidad y responsabilización.
- **Apertura:** disposición a compartir información que es relevante para la relación que se establece con los otros.
- **Previsibilidad:** anticipación de acciones y reacciones de otras personas ante situaciones específicas.
- **Competencia:** cumplimiento de estándares de desempeño y conocimientos de otros en función de su rol.

Es importante advertir que **la presencia de las cualidades de la confianza relacional es contextual**, es decir, en cada establecimiento estas cualidades se presentan de forma distinta en función de los vínculos, los procesos y las experiencias que lo caracterizan. Por consiguiente, generar confianza implica trabajar situada e intencionadamente, siendo el rol de liderazgo y la forma en que este se ejerce aspectos determinantes para expandir esta capacidad (Bryk et al., 2010).

#### d. Distribución del liderazgo

La distribución del liderazgo (o liderazgo distribuido) se ha desarrollado con mucha fuerza en el campo educativo, pues, a diferencia de otros enfoques, **parte por reconocer que en las tareas relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes participan múltiples actores que pueden ocupar tanto roles formales como informales dentro del establecimiento**. En otras palabras, destaca el carácter colectivo del liderazgo pedagógico y la complejidad de los contextos organizativos, aspectos que se plasman a diario en las acciones de las comunidades educativas (Spillane et al., 2001).

No obstante, distribuir el liderazgo no solo implica el reconocimiento del involucramiento de varias personas en la acción educativa, sino también realizar cambios a nivel de poder, control y autoridad de los líderes, con el fin de que la influencia y agencia sean ampliamente compartidas dentro de las organizaciones educativas (Harris, 2014). Al respecto, Maureira et al. (2014) sostiene que la distribución del liderazgo se enfoca en:

“distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer el poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica” (pág. 143).

Por consiguiente, es importante considerar que la distribución del liderazgo no se limita a la delegación de responsabilidades, por el contrario, envuelve la creación de condiciones, estructuras y espacios para trabajar colectivamente. Así también, este surge y se desarrolla como parte de las interacciones entre los actores de las comunidades educativas y el contexto en el que se desenvuelven.

Existe abundante evidencia que vincula la distribución del liderazgo con la mejora educativa (Harris, 2014; Maureira et al., 2014; Spillane et al., 2001). En particular, Harris (2014) ha sistematizado algunos de los principales beneficios, entre los que se cuentan la mejora del aprendizaje de los estudiantes, el aumento de la satisfacción y el compromiso docente, y el incremento en los niveles de confianza de profesores y líderes escolares.

Cuando se intenciona la distribución del liderazgo resulta un proceso que:

pone énfasis en los modos de organizar el trabajo, las relaciones sociales, la participación y la responsabilización, entre otros aspectos, sobre la base de un propósito claro de mejora del aprendizaje. Mediante cambios en dichos elementos, la distribución del liderazgo se orienta a la generación de nuevo conocimiento y desarrollo de prácticas innovadoras de trabajo, lo que implica, en su expresión alta, cambios en la cultura de un establecimiento (Bolívar, 2017).

Por su naturaleza situacional, la distribución del liderazgo no se realiza de un único modo. La literatura ha destacado, con base en evidencia empírica, **diversos patrones o propuestas que dan cuenta de que el liderazgo distribuido es un proceso que presenta distintos grados de complejidad, que se expresan en función del desarrollo organizativo de los establecimientos o del contexto con que les corresponde interactuar.**

Entre las propuestas de patrones de distribución del liderazgo con mayor repercusión está la de Leithwood et al. (2008). Estos autores plantean los siguientes tres patrones:

- **Desajuste anárquico:** corresponde al patrón más básico de la distribución de liderazgo. Por ello, parte de los líderes reconocidos rechazan la influencia de otras personas.
- **Desajuste espontáneo:** da cuenta del segundo nivel o patrón de distribución de liderazgo, el cual se diferencia del anterior en que el aislamiento de los líderes es espontáneo, es menos fortuito.
- **Alineamiento espontáneo:** este patrón implica una mayor distribución de liderazgo; sin embargo, no surge de una planificación colaborativa, sino de una obediencia a instituciones, la cual se estructura en función de un alineamiento ocasional o fortuito.
- **Alineamiento planificado:** se reconoce este patrón como el más positivo, en cuanto surge cuando las tareas o funciones de quienes ejercen el liderazgo se piensan planificadamente.

Los patrones de MacBeath (2011) también han sido ampliamente difundidos para representar las distintas formas que puede adoptar la distribución del liderazgo.

- **Formal:** asignación de responsabilidades en las estructuras y roles formales del establecimiento.
- **Pragmática:** asignación de tareas puntuales a algunos actores de la institución, a fin de reducir la carga laboral de aquellos que desempeñan roles formales de liderazgo.
- **Estratégica:** cumplimiento de objetivos contenidos en la misión, visión y plan de la organización.
- **Incremental:** extensión del potencial de liderazgo a otros actores del establecimiento.
- **Oportuna:** respuesta a una situación emergente más que a una planificación.
- **Cultural:** reflejo de vínculos fuertes entre los miembros de la institución que poseen valores comunes y una visión compartida de liderazgo. De esta manera, se aprecia que el liderazgo en su patrón cultural de distribución conecta positivamente con el aprendizaje organizativo.

Conviene precisar que la distribución del liderazgo será tanto más pertinente para los establecimientos en la medida que esta se vincula con las características y necesidades de sus comunidades, y se alinea al sentido y propósito de la mejora educativa.

A continuación, la Tabla 1 visualiza más concretamente las capacidades basales:

**Tabla 1.** Propuesta de capacidades basales que se busca desarrollar en los equipos de gestión

NOMBRE DE LA CAPACIDAD BASAL	CÓMO SE MANIFIESTA
REFLEXIÓN	<p><b>Las personas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican problemas educativos complejos relacionados con diversos aspectos de sus prácticas y de sus contextos, generando una necesidad de mejora.</li> <li>• Priorizan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en la definición de problemas complejos.</li> <li>• Reconocen las creencias y acciones personales involucradas en la definición de problemas educativos complejos.</li> <li>• Identifican las variables involucradas en un problema educativo complejo, considerando su experiencia y los enfoques teóricos.</li> <li>• Priorizan las variables involucradas en un problema complejo en función de criterios previamente establecidos.</li> <li>• Fundamentan problemas educativos complejos a partir de datos y evidencia.</li> <li>• Formulan preguntas que promueven la reflexión en otros, para la comprensión del problema y el planteamiento de soluciones.</li> <li>• Diseñan soluciones considerando las motivaciones y aprensiones de los sujetos que las implementan.</li> <li>• Fundamentan sus decisiones a partir del análisis de datos y evidencia.</li> <li>• Evalúan el desarrollo de soluciones adaptativas a problemas educativos complejos.</li> <li>• Retroalimentan las dinámicas relacionales y acciones profesionales, con base en la evidencia.</li> </ul>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">COLABORACIÓN (INTRA Y ENTRE ESCUELAS)</p>	<p><b>Las personas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes para dotar de sentido la colaboración.</li> <li>• Consensúan el objetivo de la colaboración para la mejora educativa.</li> <li>• Muestran proactividad o voluntad de colaborar, desde un sentido de responsabilidad compartida respecto de la mejora educativa.</li> <li>• Intercambian conocimiento y prácticas que favorecen el aprendizaje docente.</li> <li>• Abordan de manera conjunta los problemas educativos, compartiendo tanto lo que funciona como lo que no.</li> <li>• Adoptan decisiones de manera colegiada e informada no solo a partir de los datos y la evidencia, sino también por medio del juicio y la experiencia colectiva.</li> <li>• Crean estructuras y proponen roles que promueven la colaboración sistemática en el proceso de mejora.</li> <li>• Establecen relaciones basadas en el respeto, la confianza y la valoración del otro.</li> <li>• Muestran apertura frente a visiones divergentes en el proceso de mejoramiento.</li> <li>• Generan espacios acogedores de colaboración basados en la empatía como fundamento de las relaciones.</li> </ul>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">CONFIANZA RELACIONAL</p>	<p><b>Las personas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en los procesos de colaboración.</li> <li>• Actúan en coherencia con los compromisos establecidos.</li> <li>• Vinculan sus acciones con las consecuencias de estas, en un marco de honestidad y responsabilidad.</li> <li>• Comparten información relevante para el propósito de mejora educativa.</li> <li>• Cumplen satisfactoriamente con las tareas y responsabilidades que asumen, considerando los requerimientos para cada una.</li> <li>• Anticipan reacciones y acciones de los otros actores de la comunidad en el proceso de resolución de problemas.</li> <li>• Generan instancias para el diálogo y la colaboración con los actores pertinentes.</li> <li>• Toman decisiones de manera colaborativa, con el bien común como objetivo.</li> <li>• Valoran las cualidades y aportes de las personas, reconociendo logros y avances.</li> <li>• Muestran apertura frente a visiones divergentes en el proceso de mejoramiento.</li> <li>• Generan espacios acogedores de colaboración basados en la empatía como fundamento de las relaciones.</li> <li>• Promueven acciones tendientes a resguardar el bienestar de los otros miembros de la comunidad educativa, considerando sus necesidades, sentimientos e intereses.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseen altas expectativas respecto de la capacidad y voluntad de los otros actores educativos.</li> <li>• Acompañan a otros actores educativos en sus necesidades, de manera individualizada y en un marco de respeto.</li> <li>• Expresan temores y limitaciones, visualizando el error como parte del proceso de aprendizaje.</li> <li>• Actúan como mediadores de los conflictos desde una perspectiva constructiva.</li> </ul>
<b>DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO</b>	<p><b>Las personas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priorizan las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en los procesos de colaboración.</li> <li>• Promueven la participación democrática de los actores educativos.</li> <li>• Estimulan la participación de aquellos que tradicionalmente son marginados o ignorados.</li> <li>• Fomentan la colaboración y el trabajo en equipo en torno a metas comunes.</li> <li>• Crean estructuras y proponen roles que promuevan la distribución de las responsabilidades en el proceso de mejora.</li> <li>• Generan iniciativas que implican cambios en los modos de organización y funcionamiento.</li> <li>• Muestran proactividad o voluntad de colaborar desde un sentido de responsabilidad compartida respecto de la mejora educativa.</li> <li>• Toman decisiones de manera colaborativa, con el bien común como objetivo.</li> <li>• Establecen relaciones basadas en el respeto, la confianza y la valoración del otro.</li> <li>• Promueven acciones tendientes a resguardar el bienestar de los otros miembros de la comunidad educativa, considerando sus necesidades, sentimientos e intereses.</li> <li>• Diseñan oportunidades para desarrollar capacidades de liderazgo.</li> <li>• Identifican nuevos líderes para conducir procesos de mejora educativa.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Algunas consideraciones en relación con esta tabla son las siguientes:

- La columna de manifestación de capacidades no pretende ser exhaustiva; en cambio, su propósito es visualizar de manera más concreta cada una de las capacidades basales. Por lo tanto, es esperable que los equipos directivos y profesionales de la UATP complementen estos listados en función de su pertinencia respecto de las características locales.

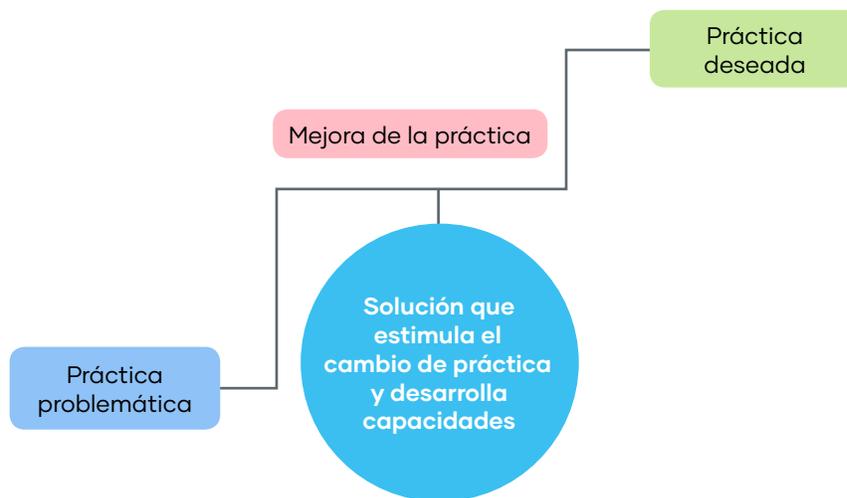
- La columna de manifestación no fue elaborada para priorizar las capacidades. Para un propósito de este tipo podrían ser de utilidad: los niveles de complejidad, para la capacidad de reflexión; las cualidades de la confianza, en el caso de esta capacidad; los tipos de colaboración y los patrones, en el caso del liderazgo distribuido.
- La columna de manifestación de capacidades establece como sujeto a las personas (nivel individual y colectivo). Es importante considerar que cuando dichas manifestaciones se despliegan en las condiciones culturales y estructurales de los establecimientos que facilitan el desarrollo de capacidades, se puede hablar de nivel organizacional. Los tres niveles de capacidad (individual, colectivo y organizacional) se fortalecen de manera paralela, ya que las condiciones organizacionales no bastan si no existen ciertas capacidades a nivel individual y colectivo; a su vez, el fortalecimiento de capacidades a nivel individual y colectivo se ve limitado sin la existencia de condiciones a nivel organizacional.
- La columna de manifestación de capacidades muestra que estas combinan recursos socioemocionales y cognitivos; en este sentido, rescatan gran parte de los recursos personales que están en la base de las prácticas mencionados en el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, en especial aquellos relacionados con las dimensiones de principios y habilidades.
- El fortalecimiento de las cuatro capacidades basales supone la capacidad de comunicación de manera transversal, ya que para desarrollar reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución de liderazgo se requiere diálogo, iteración de ideas, construcción de acuerdos, entre otras.

## 5.2 RELACIÓN ENTRE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y PRÁCTICAS

Como se señaló en secciones precedentes de este documento, las capacidades no son equivalentes a las prácticas, sino que son una precondition para su despliegue y mejoramiento continuo. Si la capacidad está desarrollada, se incrementa el potencial para la mejora de un desempeño cada vez más autónomo, pues la capacidad posibilita el ejercicio de una práctica adaptativa y generativa.

El desarrollo de capacidades no se realiza en el vacío, por el contrario, ocurre en el trabajo cotidiano y requiere de un contexto o *setting*. Este contexto está directamente relacionado con la necesidad de mejora, o, dicho de otro modo, con la práctica problemática que se desee solucionar, la que es definida internamente en el establecimiento. En dicha necesidad de mejora se identifica el papel que juegan los propios integrantes de los equipos de gestión, así como también otros actores educativos, en su generación y mantención, y se utilizan las capacidades basales para mediar la solución de tal práctica problemática. Las soluciones representan acciones que estimulan el cambio en las prácticas que requieren mejora, contribuyendo al tránsito desde la práctica problemática a la práctica deseada (Mintrop et al., 2018). Cuando la necesidad de mejora es resuelta, se puede inferir que mejoran las prácticas. La Figura 4 gráfica el proceso descrito:

**Figura 4.** Relación entre desarrollo de capacidades y prácticas



Fuente: Elaboración propia basada en Mintrop et al. (2018)

Es importante considerar que las prácticas problemáticas específicas pueden relacionarse con estándares de marcos orientadores del sistema educativo (especialmente EID en sus diferentes versiones); sin embargo, lo relevante como objetivo de mejora no son este tipo de estándares, ya que estos apuntan a prácticas deseadas generales y externas. La clave para la mejora es que las necesidades sean definidas internamente, lo que implica la identificación de prácticas

problemáticas específicas que ocurren de manera sistemática en los establecimientos y obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes; por esta razón, en lo que sigue de este documento consideraremos los estándares externos como solo referentes, no como objetivos para la mejora.

La Tabla 2 muestra ejemplos de la relación que se podría establecer entre necesidades de mejora y estándares indicativos para efectos de categorizar el tipo de necesidades de mejora que se trabaja en cada establecimiento.

**Tabla 2.** Ejemplo de relación entre necesidad de mejora, dimensión asociada y fuente.

Necesidad de mejora/ práctica problemática	Dimensión y estándar asociado	Marco o fuente de los estándares
Los/las docentes de enseñanza básica realizan clases con escasa interacción comunicativa con los estudiantes.	<b>Dimensión:</b> Gestión pedagógica <b>Subdimensión:</b> Enseñanza y aprendizaje en aula Estándar 5.3. Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con todos sus estudiantes y generan motivación por la asignatura.	EID
Los/las docentes evalúan utilizando instrumentos poco diversificados.	<b>Dimensión:</b> Gestión pedagógica <b>Subdimensión:</b> Gestión curricular Estándar 4.5. El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.	EID
El equipo directivo toma decisiones sobre desarrollo profesional sin considerar las necesidades de sus docentes.	<b>Dimensión:</b> Gestión de recursos <b>Subdimensión:</b> Gestión de personal Estándar: 10.4. El sostenedor o el equipo directivo gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento.	EID
Los docentes TP realizan clases desactualizadas o poco pertinentes a las necesidades del campo laboral.	<b>Dimensión:</b> Gestión pedagógica <b>Subdimensión:</b> Gestión curricular Estándar 4.3. El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje.	EID TP
Las educadoras planifican actividades pedagógicas sin considerar la diversidad cultural de sus estudiantes.	<b>Dimensión:</b> Gestión pedagógica <b>Subdimensión:</b> Interacciones pedagógicas Estándar 7.3. El equipo pedagógico genera experiencias e interacciones que valoran la diversidad y promueven la inclusión dentro de cada grupo y nivel.	EID EP

Fuente: Elaboración propia

Un insumo importante para identificar prácticas problemáticas que generan necesidades de mejora internas pueden ser los diagnósticos que se realizan al interior de los establecimientos, por ejemplo: la autoevaluación institucional en el marco del PME o información respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje tales como registros de acompañamiento docente, o los autodiagnósticos referidos al plan de convivencia escolar, plan de apoyo a la inclusión, plan local de formación, entre otros.



# DESARROLLO DE CAPACIDADES Y APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO



El presente apartado pretende contribuir a la pregunta sobre cómo se promueve el desarrollo de capacidades en los equipos de gestión de los establecimientos educacionales, a través del apoyo técnico-pedagógico de los equipos de las UATP de los SLEP.

El apoyo técnico-pedagógico externo se constituye en un recurso que facilita el desarrollo profesional (y de capacidades) cuando es realizado de manera contextualizada, desde una relación horizontal, y en cuanto promueve el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre profesionales de apoyo y comunidad educativa (Vezub, 2011). Algunos autores han denominado este tipo de apoyo al centro educativo como *acompañamiento* (Martínez y González, 2010; Cardemil et al., 2010). Cabe notar que el acompañamiento es una de las formas que puede adoptar el apoyo técnico-pedagógico, y es la que tiene mayor sintonía con el enfoque de desarrollo de capacidades <sup>5</sup>.

El acompañamiento puede ser realizado por personas u organizaciones externas que refuerzan, facilitan y catalizan el desarrollo de capacidades (UNDG, 2017); es necesario considerar siempre que **el fin del desarrollo de capacidades es la mejora educativa con base en la generación de un sentido de competencia** (preparación para hacer frente a situaciones complejas) **y agencia** (autonomía y control sobre acciones) (Sablo Sutton et al., 2021; Honig y Rainey, 2020).

Como se señaló en la sección de antecedentes de este documento, la Dirección de Educación Pública, por medio de sus documentos orientadores, ha señalado la relevancia del acompañamiento en la labor de apoyo de los profesionales de la UATP. En la práctica, este apoyo se realiza de diversas maneras. Una vía de apoyo a los establecimientos es el acompañamiento, al que los profesionales dedican la mayor parte de su jornada laboral (aproximadamente 2/3 de su tiempo, según lo declarado por profesionales de la División de Desarrollo Educativo en el marco de este proyecto); sin embargo, entre sus funciones también se cuentan tareas de apoyo tales como socializar nuevas políticas, monitorear la implementación de programas y otras asignaciones que se realizan en el tiempo restante <sup>6</sup>.

---

5 Otros tipos de apoyo pedagógico son la asesoría experta, la supervisión o la consultoría; en estas se establecen relaciones más asimétricas y jerárquicas con los establecimientos educativos en relación con quien domina ciertos conocimientos o experiencias. Se trata de apoyos más prescriptivos y que, por consiguiente, no desarrollan capacidades

6 Téngase presente que los marcos orientadores que aporta el presente documento están dirigidos a la labor de acompañamiento del profesional UATP, por ser una labor relativamente nueva en el marco del apoyo que ha dado hasta ahora el nivel intermedio a los establecimientos en nuestro país. Lo anterior no excluye ni pretende desconocer otras labores realizadas por dichos profesionales, las cuales tienen, no obstante, un carácter de menor complejidad y para las que existe mayor experiencia en nuestro sistema educativo.

Adscribiendo a lo señalado por Darling-Hammond et al. (2017), los profesionales de las UATP, mediante el acompañamiento **tienen la posibilidad de proporcionar a los equipos de gestión una experiencia de aprendizaje profesional estructurada y en contexto, que fomente cambios en sus creencias, habilidades y conocimientos, para incidir por medio de ello en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.**

El acompañamiento pedagógico ha demostrado ser una acción clave en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Honig y Rainey, 2020). Al respecto, **el impacto del nivel intermedio en el mejoramiento escolar sucede cuando este asume un rol facilitador que propicia el desarrollo de capacidades internas para el aprendizaje, disemina buenas prácticas y moviliza procesos de cambio** (Campbell et al., 2006; Leithwood et al., 2019; Leithwood, 2010; Waters y Marzano, 2006; Whitehurst et al., 2013; Trujillo, 2013).

Al integrar los conceptos revisados en apartados anteriores a la labor de acompañamiento, se pueden señalar algunos aspectos que es importante que consideren los profesionales de las UATP:

1. Las capacidades que se definen en este documento de fundamentos (reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución de liderazgo) se proponen como la base para alcanzar la mejora escolar en el contexto de la Educación Pública; por lo tanto, se requiere tener una comprensión profunda de cada una de estas capacidades y de cómo se pueden impulsar.
2. El desarrollo de capacidades es gradual y se realiza en torno a desafíos concretos de la práctica; por ello, es clave conocer el estado inicial de las capacidades e intencionar su desarrollo a la luz de las necesidades de mejora identificadas al interior de los establecimientos. Este proceso requiere basarse en datos y evidencia a partir de la reflexión conjunta entre el profesional de la UATP del SLEP y el equipo de gestión.
3. El acompañamiento técnico-pedagógico facilitado por el profesional UATP exige involucrar a los equipos directivos como protagonistas de las decisiones de mejora, porque son ellos quienes desarrollan las capacidades en función de sus propias necesidades como comunidad educativa. Si los líderes escolares no participan activamente en este proceso de acompañamiento, difícilmente podrán desarrollarse las capacidades, ya que, según los principios del aprendizaje de adultos, los profesionales se benefician más de estos procesos cuando pueden liderar su propio aprendizaje (Honig y Rainey, 2019; Huber, Skedsmo y Schwander, 2018).

4. Los espacios de acompañamiento demandan estructuración. Esto no significa que sean poco flexibles, sino más bien son espacios en los que ambas partes tienen claridad sobre el para qué, el qué y el cómo del acompañamiento. Es decir, existe un propósito claro y compartido en relación con la necesidad de mejora y las capacidades que se busca fortalecer.
5. En las sesiones de acompañamiento se trabaja de manera auténtica, dialógica y contextualizada. Los acuerdos y productos resultantes son útiles, puesto que responden a las necesidades de los establecimientos educacionales. Es decir, son tareas que estos requieren desarrollar para impulsar la mejora escolar y no constituyen demandas impuestas de manera externa a estos establecimientos.
6. Durante el acompañamiento se pone en práctica la reflexión, la colaboración, la confianza relacional y la distribución de liderazgo, lo que requiere diseñar metodologías que estimulen y canalicen su despliegue en cada establecimiento.
7. Los profesionales que realizan el acompañamiento requieren desarrollarse profesionalmente para realizar esta labor. Estos procesos formativos exigen considerar el enfoque de desarrollo de capacidades orientado a propiciar su reflexión y juicio profesional, su trabajo colaborativo con otros profesionales UATP y la generación de confianza, entre otras.

## 6.1 ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y DIFERENCIACIÓN DEL APOYO

La normativa y las orientaciones nacionales para el apoyo técnico-pedagógico en Educación Pública han enfatizado la relevancia de promover la colaboración al interior de los establecimientos y el trabajo en red entre ellos, lo que está en sintonía con la estrategia de desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje que conjuga las capacidades que se propone desarrollar. En este marco,

el rol de los profesionales que realizan apoyo técnico-pedagógico es acompañar a los establecimientos para desarrollar sus capacidades para la mejora educativa, facilitando su funcionamiento como comunidades de aprendizaje, en coherencia con las posibilidades de los contextos.

Es importante considerar que el funcionamiento como una comunidad de aprendizaje representa un alto nivel de capacidad interna para la mejora; por ejemplo, cuentan con elevados niveles de confianza entre los actores, existen propósitos de mejora compartidos y condiciones organizacionales para la reflexión y el intercambio, entre otras ventajas. En los establecimientos en los que no existen estas condiciones se sugiere que la estrategia de acompañamiento comience por promoverlas.

En este sentido, el proceso de mejora de cada escuela es único, por lo que las estrategias de acompañamiento también deben serlo. El nivel de autonomía con que se lleven a cabo, el tipo de acompañamiento y la estrategia adecuada dependerán del punto de partida de cada establecimiento.

Hadfield y sus colegas, tomando como base el modelo de capacidades de Mitchell y Sackney (2000), utilizan la metáfora del cultivo de un jardín (que representa el ecosistema de un establecimiento) para explicar cómo las capacidades se desarrollan en el tiempo, lo que ayuda a pensar en estrategias que se pueden co-construir en las escuelas mediante los equipos directivos y el apoyo externo. El modelo está pensado en secuencia, desde escuelas con menores a mayores niveles de capacidades instaladas. La metáfora del jardín utiliza cuatro categorías de estrategias: acondicionar y preparar el terreno; plantación y siembra; formación y poda; y fertilización cruzada y reproducción por esquejes. La siguiente tabla resume esta propuesta.

**Tabla 3.** Modelo genérico de construcción de capacidades

	Acondicionamiento y preparación	Plantación y siembra	Formación y poda	Fertilización cruzada y reproducción por esquejes
Nivel personal	Crear expectativas de que cada miembro tiene un rol de liderazgo	Proveer oportunidades de liderazgo	Promover liderazgos individuales con una mirada global de la escuela	Asignar roles importantes a los líderes emergentes
Nivel interpersonal	Aclarar estructuras y roles	Crear espacios y condiciones para trabajar en equipo	Especificar el propósito, grado de flexibilidad y responsabilidades de los equipos	Compartir experiencias del trabajo en equipo a toda la escuela
Nivel organizacional	Establecer confianza y abrir canales de participación	Crear un clima positivo	Desarrollar un sentido crítico que desafíe las prácticas	Promover la toma de riesgos

Fuente: Hadfield et al., 2002

En referencia a lo anterior, el profesional de la UATP requiere conocer a quién o quiénes está acompañando, y decidir cuál podría ser el rol y la estrategia de acompañamiento más adecuados en cada caso. Algunos autores han distinguido los roles de acompañante, facilitador, orientador o articulador, según el estado inicial de las capacidades. La Tabla 4 presenta una breve descripción de esa propuesta.

**Tabla 4.** Descripciones de los roles en el proceso de desarrollo de capacidades

	Acompañante	Facilitador/a	Orientador	Articulador/a
Descripción del rol	Supone establecer una relación profesional horizontal, de cooperación y colaboración, de trabajo y apoyo mutuo, entre el profesional del nivel intermedio y el actor del establecimiento educacional, en función de desarrollar sus capacidades.	Supone desarrollar las capacidades de los miembros del establecimiento mediante la reflexión, provocando el diálogo con preguntas para que el grupo analice en perspectiva los procesos de mejoramiento.	Supone guiar de manera más directa el proceso para la movilización de capacidades del equipo escolar, promover y activar conocimientos e interacciones que gatillen procesos de mejoramiento escolar de los actores en los ámbitos institucional, relacional y pedagógico, entre otros.	Supone coordinar y articular al propio equipo escolar con otras redes en el territorio, buscar oportunidades y sinergias entre los distintos establecimientos del SLEP, y articular la relación de los establecimientos educativos con las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).
¿Cuándo adoptar este rol?	Cuando se observan diversas capacidades ampliamente desarrolladas colectivamente en el equipo escolar y también en los individuos.	Cuando se observan diversas capacidades ampliamente desarrolladas en los individuos, pero se requiere facilitar el trabajo colaborativo para desarrollar capacidades colectivamente en el equipo.	Cuando se observan diversas capacidades que se requiere desarrollar simultáneamente a nivel individual y colectivo.	Cuando las capacidades se encuentran ampliamente desarrolladas en el equipo y en los individuos, siendo necesario intercambiar ideas para fortalecer procesos de innovación y creatividad.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento "Bases para un Modelo de Apoyo Técnico-Pedagógico en Educación Pública" elaborado por la DEP, 2019

Los roles mencionados no son consecutivos ni tienen una jerarquización específica, de modo que es posible pasar de un rol a otro a lo largo de un mismo ciclo de acompañamiento de acuerdo con las características y demandas de las personas a las que se acompaña. Es decir, los profesionales no requieren ser, por ejemplo, orientadores durante todo el proceso de acompañamiento. Los roles pueden ir mutando.

Otros autores han mencionado que las estrategias de apoyo más utilizadas por los profesionales que acompañan el desarrollo de capacidades son el *coaching*, la colaboración, la facilitación y el modelamiento (Harsh, 2018).

Este rol de acompañamiento desafía a los profesionales de la UATP, porque no solo implica contar con conocimientos sobre liderazgo y gestión escolar, sino también requiere poseer la capacidad de diferenciar el apoyo en función de las características individuales y colectivas de los equipos que acompañan, poder ejercitar y desarrollar las capacidades basales en su propio desarrollo profesional y contar con herramientas o metodologías de trabajo que permitan su promoción en los equipos de gestión.

En síntesis, se espera que los profesionales que realizan el acompañamiento sean capaces de:

1. Establecer relaciones profesionales horizontales basadas en la confianza y la colaboración.
2. Escuchar activamente y observar con base en evidencia.
3. Facilitar el proceso de toma de decisiones respecto de la priorización de los objetivos de mejora y las capacidades que se busca desarrollar.
4. Analizar datos e información relevante para apoyar la toma de decisiones y la comprensión de las necesidades de mejora identificadas.
5. Realizar preguntas que promuevan la reflexión en relación con las necesidades de mejora identificadas.
6. Retroalimentar de manera específica y oportuna.
7. Fortalecer el trabajo colaborativo dentro y entre establecimientos con un propósito común.
8. Utilizar estrategias de apoyo diferenciadas que permitan desarrollar las capacidades basales y crear soluciones en relación con los objetivos de mejora propuestos.

9. Autoevaluar el propio desempeño como profesional de apoyo técnico-pedagógico.
10. Participar en instancias de desarrollo profesional que fortalezcan sus capacidades.

## 6.2 CICLO DE ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

Para la realización del apoyo técnico-pedagógico en la Educación Pública que permita movilizar las capacidades de los profesionales se propone continuar con el Ciclo de Acompañamiento Técnico-Pedagógico, pero ajustado en relación con los fundamentos definidos. Al respecto, el Ciclo de Acompañamiento Técnico-Pedagógico para el desarrollo de capacidades es un proceso iterativo con etapas sucesivas que se aplica de acuerdo a las características de cada establecimiento. Las etapas que componen el ciclo son: involucramiento, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

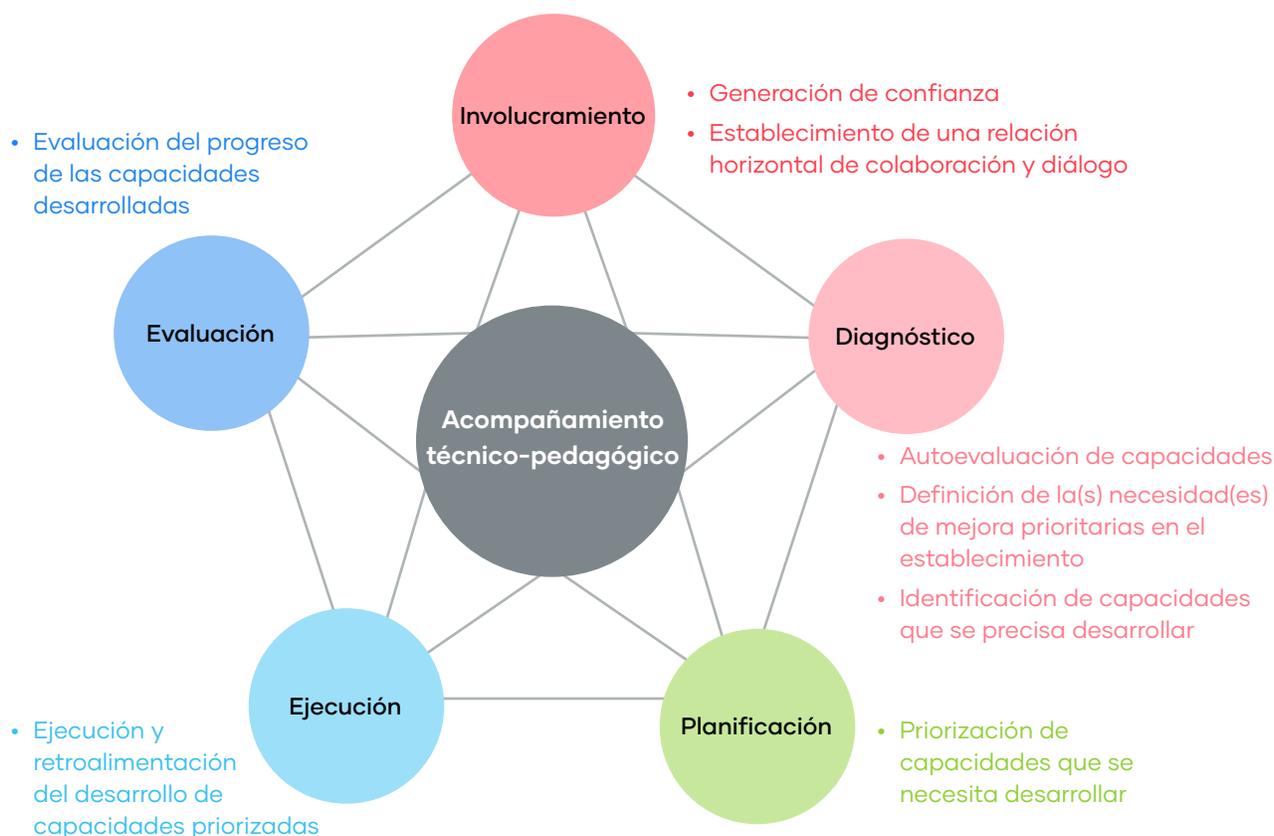
Las primeras etapas del acompañamiento tienen como foco la identificación conjunta, entre el profesional de la UATP y los equipos de gestión, de las capacidades instauradas y de las necesidades de mejora o prácticas problemáticas que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje; enseguida se busca diseñar y consensuar un plan de acompañamiento. Este instrumento constatará el proceso a través del cual se fortalecerán las capacidades y se avanzará en la solución de las necesidades o problemas detectados. Las etapas finales se orientan al monitoreo de la ejecución y evaluación de logros asociados al plan de acompañamiento.

Anteriormente, el ciclo era concebido para que se ejecutasen sus 5 etapas en un año; sin embargo, y en línea con la perspectiva flexible y situada que se busca impulsar, la duración de las etapas y de la implementación del ciclo completo puede no acotarse rígidamente a este plazo.

Se debe considerar que la etapa de involucramiento tiene sentido cuando se comienza el proceso de apoyo técnico con un establecimiento, o alguna de las partes cambia (ya sea profesional UATP o equipo de gestión); sin embargo, si la relación de apoyo se mantiene a lo largo del tiempo, los ciclos sucesivos deberían comenzar por la etapa de diagnóstico. También es preciso señalar que la

generación de confianza, que se promueve especialmente durante la etapa de involucramiento, debe cuidarse y sostenerse a lo largo de todo el proceso. La Figura 5 da cuenta de las etapas mencionadas, las actividades claves en cada etapa y la relación entre ellas.

**Figura 5.** Etapas del acompañamiento técnico-pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Complementariamente, el Tabla 5 resume los objetivos y resultados esperados de cada una de estas etapas, y da cuenta del camino que recorre el profesional de la UATP que realizará el acompañamiento técnico-pedagógico.

**Tabla 5.** Objetivos y resultados de cada etapa del acompañamiento

<b>INVOLUCRAMIENTO</b>	Establecer y desarrollar un acercamiento contextualizado y colaborativo al establecimiento educacional, al equipo de gestión, equipo docente y asistentes de la educación, para la generación de confianza que sustente continuamente una forma y agenda de trabajo conjunto y dialogante en el proceso de acompañamiento.
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Realizar un diagnóstico colaborativo de características de los establecimientos, apoyándolos en la identificación de las fortalezas y necesidades de mejora a fin de conocer las capacidades que se necesita movilizar por parte de los equipos de gestión para propiciar la mejora continua y potenciar los aprendizajes de los estudiantes.
<b>PLANIFICACIÓN</b>	Diseñar un plan de apoyo técnico-pedagógico con los establecimientos educacionales que defina una ruta de trabajo que contribuya al desarrollo de capacidades. Requiere establecer metas, objetivos, acciones, indicadores, plazos y responsables, y validarlos con la comunidad educativa.
<b>EJECUCIÓN</b>	Apoyar la ejecución del plan de ATP usándolo como ruta que se va seguir teniendo como foco el desarrollo de las capacidades necesarias para asegurar su consecución. Se requiere levantar evidencias del cambio en el desarrollo de la capacidad, estrategias remediales empleadas y generar informes de monitoreo del proceso.
<b>EVALUACIÓN</b>	Evaluar el desarrollo de capacidades del plan de ATP analizando y valorando el proceso de acompañamiento. Se debe generar una evaluación del logro de la meta y el objetivo, como también una reflexión colectiva sobre las fortalezas y dificultades del proceso, y una individual sobre el rol del profesional ATP.

Fuente: Elaboración propia

Para guiar a los profesionales de las UATP en la implementación del ciclo de acompañamiento, se han diseñado guías metodológicas que presentan de manera más detallada los objetivos, posibles actividades y resultados de cada etapa.

# ¿CÓMO DEBERÍAN EVALUARSE LAS CAPACIDADES BASALES?



El desarrollo de capacidades es, como se ha indicado previamente, un proceso que ocurre a nivel individual, colectivo y organizacional. Se caracteriza por ser complejo, cíclico y puede verse potenciado por el acompañamiento. En este contexto, la definición de un objetivo de desarrollo de capacidades que sea claro, comprensible y explícito es necesario para el seguimiento del progreso (Woodland et al., 2013). De esta manera, es posible desarrollar procesos de crecimiento que permitan, más allá de la rendición de cuentas, conocer el trayecto recorrido y proyectar su próximo paso.

En ese sentido, algunos lineamientos que es necesario considerar para evaluar las cuatro capacidades basales propuestas en este documento son (Adams y Milskey, 2016; Beesley y Shebby, 2010; Milén, 2001; UNDG, 2017):

1. Como el desarrollo de capacidades es contextual y situado, la información más valiosa que puede reportar una evaluación debe tener como referente el estado inicial de la capacidad.
2. La evaluación más enriquecedora es la que se desarrolla de manera constante durante el acompañamiento, y que utiliza espacios de retroalimentación oportuna, específica y continua.
3. La evaluación tiene por sentido recoger información útil y oportuna para emitir juicios que estimulen el análisis de las capacidades y la toma de decisiones en relación con su desarrollo. Los procesos de autoevaluación son sugeridos porque conducen a una toma de conciencia en los actores respecto de sus necesidades de desarrollo.
4. El desarrollo de capacidades es un proceso complejo y toma tiempo. Por tal motivo, la evaluación requiere estar focalizada en conocer el progreso por sobre un resultado esperado en un plazo determinado.

En función de estos lineamientos, se puede afirmar que la evaluación requiere ser concebida como un proceso cíclico, en espiral y no finito ni lineal. La evaluación como proceso comienza por una autoevaluación de las capacidades co-construida por los actores involucrados en la tarea de acompañamiento. El producto resultante de la autoevaluación es la identificación de las distintas capacidades que se requiere desarrollar en vistas de la necesidad de mejora. En última instancia, se evalúa el progreso alcanzado en el acompañamiento en función de las capacidades.

Un aspecto fundamental de la evaluación que se desarrolla en el marco del acompañamiento dice relación con comprender que el desarrollo de capacidades se ve potenciado en el trabajo colectivo. Es por este motivo que el instrumento evaluativo que se propone sugiere su foco en las capacidades que se desarrollan a nivel colectivo/organizacional.

En la literatura existen diversas formas de evaluar las capacidades; sin embargo, la propuesta evaluativa que a continuación se presenta tiene la fortaleza de resguardar un alineamiento entre la forma en que se desarrollan y despliegan las capacidades, y el modo en que se evalúa. Dicha propuesta se articula en función del modelo de estadios de Harsh (2010, 2018), considerando su pertinencia respecto de los sustentos teóricos de este documento, pues se funda en la premisa de que el desarrollo de capacidades es un proceso incremental más no lineal, es decir, reconoce la recursividad de los conocimientos y habilidades que, siendo propias de un estadio, reaparecen y se fortalecen en el estadio siguiente.

Cabe señalar que esta forma de evaluar el desarrollo de capacidades puede ser adaptada y enriquecida por cada SLEP en función de sus énfasis y lineamientos para el acompañamiento, así como de las características de las comunidades educativas que acompañan.

En la rúbrica holística que se presenta a continuación se propone evaluar el desarrollo de capacidades en función de cuatro estadios: exploración, implementación emergente, implementación total y sustentabilidad. El sentido último de evaluar capacidades es desarrollar un proceso consciente, intencional, útil, continuo, oportuno y reflexivo para identificar, planear e implementar acciones de mejora educativa que tienen en la base el desarrollo de capacidades.

**Tabla 6.** Matriz del desarrollo de capacidades

EXPLORACIÓN	IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	SUSTENTABILIDAD
Se observa que el equipo de gestión reconoce la existencia de un problema y la necesidad de generar una comprensión más acabada de él para vincularlo con el desarrollo o fortalecimiento de las capacidades basales.	Se observa que el equipo de gestión inicia procesos incipientes para abordar el problema. Estos procesos abordados generan nuevos conocimientos y habilidades a los que se recurre en las tareas cotidianas y ayudan a que el equipo de gestión pueda identificar otros necesarios para dar continuidad al abordaje del problema, dado que se posee una comprensión más profunda del mismo.	Se evidencia en el equipo de gestión una integración de los nuevos procesos y habilidades desarrolladas en pos de abordar la necesidad de mejora. En este estadio, el equipo de gestión analiza y aprende del proceso que se está llevando a cabo, lo que permite comprender el efecto de la implementación de las capacidades en desarrollo, identificando aspectos perfectibles y posibilidades para afinarlas.	Se evidencia, por parte del equipo de gestión, una implementación generalizada y consistente de los conocimientos, habilidades y creencias intencionados y explicitados en el desarrollo de la capacidad. Esto lleva a un rediseño organizacional que genera mejores condiciones en el establecimiento para prevenir el surgimiento de problemas como el abordado previamente. Además, el equipo ha desarrollado un enfoque de mejora continua robusto que permite responder a nuevos problemas recurriendo a las capacidades desarrolladas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cuéllar et al. (2022)

Por último, la evaluación más específica de cada capacidad, así como el instrumental correspondiente, requieren ser construidos y consensados en el espacio mismo del acompañamiento, para así abordar con pertinencia las particularidades del desarrollo de capacidades en relación con la necesidad de mejora en cada establecimiento.

# BIBLIOGRAFÍA

- Adams, C., & Miskell, R. (2016) Teacher trust in district administration: A promising line of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 52(4), 675-706. DOI: 10.1177/0013161X16652202
- Ahumada, L., Galdames, S., González, A. y Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2): 353-370.
- Anderson, S. (2008). Understanding and practising continuous improvement in education quality. En J. Paterson y C. Rolheiser (Eds.), *13 Parameters: A Literacy Leadership Toolkit, Research Resource Book* (págs. 177-184). Pearson Education Canada.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Baxter, J. (2021). Distrusting contexts and cultures and capacity for system-level improvement. En M. Ehren y J. Baxter (Eds.). *Trust, accountability and capacity in education system reform* (págs. 78-101). New York: Routledge
- Beesley, A. D., & Shebby, S. (2010). Evaluating capacity building in education: The North Central Comprehensive Center. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado, May 2010.
- Bolívar, A. (2017). Lideranças pedagógicas e transformacionais: princípios, práticas e possibilidades. In I. Cabral y J. Alves (Orgs.). *Promoção do sucesso escolar – uma visão integrada* (págs. 47-68). Fundação Manuel Leão.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. The Rose series in sociology. Russell Sage Foundation.
- Bryk, A. S., Sebring P. B., Allensworth E., Luppescu, S., & Easton J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. The University of Chicago Press.
- Bryk, A., Gómez, L., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Butler, D. L. & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1206-1220. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.009>
- Campbell, C., Fullan, M., Glaze, A., & Maggisano, C. (2006). *Unlocking potential for learning: Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy*. Queen's Printer for Ontario.
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J. (2010). *Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula*. CIDE-Universidad Alberto Hurtado.
- Century, J. R. (1999). Determining capacity within systemic educational reform. Paper presentado en la Annual Meeting de la American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canadá, Abril 19-23).

- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/00131880802499894>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Davis, E. A. (2006). Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. *Teaching and Teacher Education*, 22(3), 281-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.11.005>
- DEP (2018). Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en Educación Pública. Ministerio de Educación.
- DEP (2020a). Modelo para el desarrollo de capacidades en la Educación Pública. Generación, movilización y fortalecimiento de capacidades prácticas para el acompañamiento técnico-pedagógico de los Servicios Locales de Educación con miras a la mejora de los aprendizajes.
- DEP (2020b). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028. Ministerio de Educación.
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 15: 33-57. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4311>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. & Many, Th. (2010). Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work. Solution Tree Press.
- Duke, D. L. (2006). What we know about improving low-performing schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 728-734. <https://doi.org/10.1177/003172170608701005>
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 24-35. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.002>
- Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Salesianos Ediciones.
- Fukuyama, F. (1995). Confianza: las virtudes sociales y la creación de prosperidad. Punto de Lectura,.
- Fullan, M. (2010). All systems go: The change imperative for whole system reform. Corwin Press.
- Guerra, P., Rodríguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en Educación Parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 828-844. <https://doi.org/10.1590/198053146858>
- Hadfield, M., Chapman, C., Curryer, I., & Barrett, P. (2002). Building capacity, developing your school. Centre for Research into Teacher and School Development School of Education, University of Nottingham & National College for School Leadership (England).
- Harford, J. & G. MacRuairc. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teachers Education*. 24: 1884-1892. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.010>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital. Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow. Routledge y Falmer Press.

- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks CA. Corwin.
- Harsh, S. (2018). Building capacity in order to strengthen teaching and learning. En G. Hall, L. Quinn y D. Gollnick (Eds.). *The wiley handbook of teaching and learning*, pág. 107-150. <https://doi.org/10.1002/9781118955901.ch5>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Pearson.
- Hatton N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1): 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089>
- Honig, M, & Rainey, L. (2020). *Supervising principals for instructional leadership: A teaching and learning approach*. Harvard Education Press.
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2010). *A teacher's guide to classroom research*. Open University Press.
- Howley, C. & Sturges, K. (2018). Building capacity in state education agencies: Using organizational theory to guide technical assistance. *Journal of Organizational Theory in Education*, 3, 1-19. <http://web.stanford.edu/group/ojs-jote/cgi-bin/ojs2/index.php/jote/article/view/29>
- Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2018) Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pág. 200-240). Universidad Diego Portales.
- Kember, D., Leung, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Kam-Yue, F., Wong, M., Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395, DOI: 10.1080/713611442
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.1562&rep=rep1&type=pdf>
- Krichesky, G. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155 ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations)
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3): 245-291. <https://doi.org/10.1080/15700761003731500>
- Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*.
- Ley N° 21.040. (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. *Diario Oficial de la República de Chile*, 24 de noviembre de 2017.
- Llorente, C. y Volante, P. (2021). ¿Cómo implementar la colaboración efectiva? [http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1313:como-implementar-lacolaboracionefectiva&catid=13&Itemid=291](http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=1313:como-implementar-lacolaboracionefectiva&catid=13&Itemid=291)
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Martínez, H., y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541. <http://repositoriobiblioteca.intec.edu.do/handle/123456789/1341>
- MacBeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Fundación Chile.
- Maureira, O., Moforte, C. y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*, 36(146), 133-153. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n146/v36n146a9.pdf>
- Milèn, A. (2001). What do we know about capacity building? An overview of existing knowledge and good practice. World Health Organization.
- MINEDUC. (2015). Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar.
- MINEDUC. (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo escolar. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO\\_VERSION-AMPLIADA\\_FNL\\_2021-7.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021-7.pdf)
- Mintrop, R. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). Routledge.
- Möllering, G. (2001). The nature of trust: From Georg Simmel to a theory of expectation, interpretation and suspension. *Sociology*, 35(2), 403-420. <https://doi.org/10.1017/S0038038501000190>
- Montecinos, C. (2021). Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo. PUCV Líderes educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2021/06/Tips-para-movilizar-el-fortalecimiento-a-traves-de-colaboracion-1.pdf>

- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weib, S. & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectivenessband School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pág. 147-166). Octaedro.
- Ocaña, M., Pérez, M. y Quijano, R. (2013). Elaboración y validación de una escala de creencias de los alumnos de educación secundaria obligatoria respecto al medio ambiente. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 17(1), 431-454. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev171COL10.pdf>
- OECD (Eds.) (2011). *Governing complex education systems*. OECD.
- Ruffinelli Vargas, A. (2018). Reflexión docente: oportunidades de desarrollo en la formación inicial.
- Sabto Sutton, S., Cuéllar, C., González, M.P., & Espinosa, M.J. (2021). Pedagogical mentoring in Chilean schools: an innovative approach to teachers' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0028>
- Scales, R., Wolsey, T., Lenski, S., Smetana, L., Yoder, K., Dobler, E.,... & Young, J. (2018). Are we preparing or training teachers? Developing professional judgment in and beyond teacher preparation programs. *Journal of Teacher Education*, 69(1), 7-21. <https://doi.org/10.1177/0022487117702584>
- Schon, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Stoll, L., & Louis, K.S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press/McGraw Hill.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-12. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>
- Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4): 426-452. <https://doi.org/10.1108/09578231311325640>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- United Nations Development Group. (2017). *Capacity development*. UNDAF Companion guidance.

- Van Maele, D., Forsyth, P. B., & Van Houtte, M. (2014). *Trust and school life*. The Netherlands: Springer.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IIICE*, 30, 109-132. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vivanco, M. (2006). Diseños de muestras en investigación social. En M. Canales (coord. y ed.), *Metodologías de la investigación social*. Introducción a los oficios. LOM, pág. 141-168.
- Waters, J. T., & Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).
- Woodland, R., Kang Lee, M. & Randall, J. (2013). A validation study of the teacher collaboration assessment survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442-460. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>
- Whitehurst, G. J., Chingos, M. M. y Gallaher M. R. (2013). *Do schools districts matter?* Brown Center on Education Policy at Brookings. [https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Districts\\_Report\\_03252013\\_web.pdf](https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/06/Districts_Report_03252013_web.pdf)

# ANEXOS

## SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIA NACIONAL E INTERNACIONAL SOBRE APOYO Y ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO

El objetivo de este informe es indagar, a la luz de la evidencia nacional e internacional referida al apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico desde el nivel intermedio para la mejora de los aprendizajes, sobre la utilidad, grado de adaptabilidad, nivel de rigurosidad teórica y metodológica de todos los documentos asociados al MDC elaborado por la DEP, incluyendo sus fundamentos, rúbricas de prácticas por dimensiones, subdimensiones y estamentos involucrados, así como de las guías metodológicas para todas las etapas del ciclo de apoyo.

### Revisión de casos internacionales

A continuación revisaremos algunos casos internacionales que nos muestran diversos ejemplos de fundamentos y metodologías coherentes para el desarrollo de capacidades en los equipos directivos y el sistema, desde el acompañamiento pedagógico del nivel intermedio. Se privilegió ilustrar casos de sistemas educativos que cuentan con figuras similares a las de nuestro país, es decir, sistemas descentralizados con apoyo a los equipos directivos, desde roles de acompañamiento directo, con herramientas y metas claras para su trabajo. Al realizar la búsqueda, nos encontramos con escasa información sobre experiencias latinoamericanas que contaran con la sistematización de sus procesos, por lo que seleccionamos casos fundamentalmente de Estados Unidos y Canadá. Estos territorios poseen divisiones político-administrativas de áreas geográficas que en Chile podrían homologarse al nivel comunal o territorial de los Servicios Locales de Educación Pública. Los casos revisados presentarán los fundamentos del modelo dilucidando teorías de acción, creencias y sustentos del modelo de acompañamiento y luego las características centrales del modelo de acompañamiento.

### Ontario, Canadá

#### Fundamentos del modelo

En 2006, Ontario introdujo su propio marco de liderazgo (*Ontario Leadership Framework, OLF*). Mediante este instrumento se ha enfocado en ofrecer una perspectiva integrada de cómo desarrollar el liderazgo en el sistema, a nivel distrital y de escuela. En razón de ello ha estipulado que los líderes escolares y los líderes sistémicos (nivel

intermedio) requieren trabajar de manera sinérgica para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes de Ontario. Con este fin, se ha establecido que los líderes escolares son actores clave para asegurar una enseñanza de calidad que permita fomentar el logro académico y bienestar de los estudiantes. En cambio, los líderes del sistema educativo juegan un papel central en establecer procedimientos y prácticas sistémicas de apoyo hacia los líderes escolares y también hacia el sistema en su integralidad (OLF, 2013).

El marco de liderazgo propuesto por Ontario define prácticas específicas para el desarrollo del liderazgo, el crecimiento profesional y los estándares de desempeño. Si bien el marco orienta respecto de cómo una escuela y un sistema educativo funcionan de manera efectiva, para conseguirlo es necesario contar con capacidades que se desarrollen profesionalmente. Según la propuesta de Ontario, en el marco existen cinco capacidades de liderazgo clave (*five Core Leadership Capacities* [CLCs]) para alcanzar las prácticas establecidas, las cuales son transversales tanto para los líderes escolares como para los sistémicos. Estas capacidades se desarrollan en la medida en que los líderes también despliegan sus recursos personales. De este modo, la capacidad no solo es comprendida como un aspecto propio de la dimensión técnico-profesional, sino también como parte de los recursos sociales, cognitivos y psicológicos de las personas. Las cinco capacidades clave son:

- 1. Establecer metas.** Esta capacidad refiere a trabajar con otros a fin de ayudar a asegurar que las metas sean estratégicas para liderar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Las metas requieren ser específicas, medibles, alcanzables, con foco en resultados y realistas.
- 2. Alinear recursos con prioridades.** Esta capacidad se focaliza en asegurar recursos humanos, financieros, de enseñanza y currículum, aprendizaje y desarrollo profesional, selección de programas asociadas a las prioridades que están en el logro académico y bienestar de los estudiantes. Esto, como prioridades centrales.
- 3. Promover culturas de aprendizaje colaborativo.** Esta capacidad está conectada con la oportunidad de que las escuelas, comunidades y los distritos escolares trabajen en conjunto y aprendan unos de otros con el foco central en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje así como los logros y el bienestar de los estudiantes.

4. **Usar datos.** Esta capacidad refiere a liderar y fomentar en los equipos la recolección y análisis de datos del distrito escolar, de las escuelas y de las salas de clases para identificar tendencias, fortalezas y debilidades que permitan avalar acciones específicas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. **Participar en conversaciones valientes.** Esta capacidad refiere a desafiar prácticas cotidianas y fomentar la innovación por medio de conversaciones que faciliten escuchar y actuar sobre la base de la retroalimentación, así como también proveer retroalimentación que impactará en el liderazgo para la mejora de los aprendizajes y el bienestar estudiantil.

### Características del modelo de acompañamiento

Los líderes del sistema que apoyan a los líderes escolares para que alcancen mejores resultados académicos y de bienestar estudiantil en sus comunidades requieren reflexionar de manera crítica y constante sobre la calidad del apoyo ofrecido para la mejora. Una de las principales características del modelo es el valor central de la autoevaluación para el desarrollo de capacidades. Esto se refleja en que, por ejemplo, Ontario ha creado una pauta de autoevaluación para el nivel de liderazgo sistémico (*Self-Assessment Tool for System-level Leadership*), instrumento que ayuda a identificar áreas de crecimiento como líderes y también a diseñar un plan de desarrollo profesional. La pauta es coherente con las nueve características de los distritos efectivos desglosadas en el OLF, y presenta preguntas reflexivas sobre cómo poder identificar áreas de crecimiento en las nueve áreas. A continuación se presenta cada una de ellas.

1. Establecer una visión, misión y metas compartidas sustentadas en la imagen aspiracional de las personas que se educan.
2. Proveer una guía instruccional coherente.
3. Desarrollar capacidades y compromiso en el equipo del distrito y de las escuelas para la toma de decisiones informadas.
4. Crear procesos de mejora organizacional orientados hacia el aprendizaje.
5. Proveer oportunidades de aprendizaje profesional.
6. Alinear recursos, tiempos, procedimientos, personal y políticas, la visión, misión y metas del distrito.
7. Usar un sistema comprensivo de gestión del desempeño para el desarrollo de la escuela y el distrito.

8. Abogar y apoyar un enfoque de gobernanza de políticas para prácticas de confianza.
9. Fomentar relaciones productivas con el personal y los diversos actores involucrados en el proceso educativo.

Además, el modelo de Ontario integra las prácticas y capacidades con los recursos personales. Estos recursos personales se agrupan en cognitivos (3), sociales (3) y psicológicos (4).

**Tabla 1.** Pauta de autoevaluación para el acompañamiento de los líderes sistémicos

RECURSOS PERSONALES			
COGNITIVOS	Resolución de problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ocupo mi tiempo comprendiendo el problema antes que en buscar su solución.</li> <li>• Priorizo los esfuerzos de resolver problemas que impactan el aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Mis valores y principios son centrales al momento de resolver problemas.</li> <li>• Me siento confiado y calmo cuando resuelvo un problema.</li> </ul>	Reflexiona desde tu experiencia: <ul style="list-style-type: none"> <li>» <i>¿Cuándo te sentiste más confiado en esas situaciones?</i></li> <li>» <i>¿Cuándo no te sentiste confiado en esas situaciones?</i></li> </ul>
	Conocimientos sobre la escuela y las condiciones de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poseo conocimiento sobre las condiciones poderosas de aprendizaje en la escuela.</li> <li>• Estoy consciente de las emociones de mis pares a partir de su comportamiento.</li> <li>• Optimizo las condiciones organizacionales del trabajo docente en determinadas estructuras escolares.</li> <li>• Comprendo la influencia de las condiciones familiares en el aprendizaje y trabajo para mejorar el involucramiento parental en el aprendizaje de los estudiantes.</li> </ul>	
	Pensamiento sistémico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soy capaz de comprender la densidad, complejidad y relaciones recíprocas en diferentes elementos de la organización.</li> <li>• Tengo la previsión de involucrar a la organización en escenarios futuros y posibles acciones.</li> </ul>	

RECURSOS PERSONALES			
SOCIALES	Percibir emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soy capaz de percibir mis propias emociones y cómo éstas influyen mi comportamiento.</li> <li>Soy capaz de reconocer las emociones de otros.</li> </ul>	<p>Reflexiona desde tu experiencia:</p> <p>» <i>¿Cuándo te sentiste más confiado en esas situaciones?</i></p> <p>» <i>¿Cuándo no te sentiste confiado en esas situaciones?</i></p>
	Gestionar emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soy capaz de comprender mis propias respuestas emocionales y reflexionar sobre las posibles consecuencias de esas respuestas.</li> <li>Soy capaz de ayudar a otros a ser más reflexivos sobre sus propias emociones y las posibles consecuencias de sus acciones.</li> <li>Soy usualmente capaz de calmarme cuando las emociones de mis colegas están agitadas</li> </ul>	
	Actuar emocionalmente apropiado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soy capaz de controlar mis propias emociones.</li> <li>Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar situaciones difíciles de manera racional.</li> <li>Usualmente persuado a mis colegas de actuar de manera emocionalmente adecuada.</li> <li>Mis colegas usualmente se refugian en mí para calmarse cuando están tristes.</li> </ul>	
PSICOLÓGICOS	Optimismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usualmente veo los problemas desde distintas perspectivas.</li> <li>Veo los aspectos positivos en la mayoría de las situaciones.</li> <li>Me aproximo al nivel de sistema con una actitud optimista.</li> </ul>	<p>Reflexiona desde tu experiencia:</p> <p>» <i>¿Cuándo te sentiste más confiado en esas situaciones?</i></p> <p>» <i>¿Cuándo no te sentiste confiado en esas situaciones?</i></p>
	Autoeficacia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confío en mi capacidad para analizar problemas y buscar solucionar a largo plazo para el distrito.</li> <li>Me siento confiado en que puedo alcanzar las metas propuestas para mi rol.</li> <li>Persisto en las tareas independientemente de las dificultades.</li> </ul>	
	Resiliencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Por lo general, me tomo con calma las cosas estresantes en el trabajo.</li> <li>Persevero en situaciones desafiantes y soy capaz de estar a la altura de las circunstancias.</li> <li>Cuando las cosas son inciertas para mí en el trabajo, generalmente espero lo mejor.</li> </ul>	
	Proactividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>Soy capaz de estimular y gestionar eficazmente el cambio a gran escala en circunstancias complejas.</li> <li>Demuestro iniciativa y perseverancia para lograr cambios significativos.</li> </ul>	

Fuente: Extraído de Self-Assessment Tool for System Leaders (2014, págs. 18-19)

## The District Leadership Design Lab (DL2): University of Washington College of Education

### Fundamentos del modelo

El District Leadership Design Lab (DL2) es parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Washington y apoya la creación de sistemas a nivel de distrito para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Con este fin, el DL2 se asocia con distintos distritos escolares de Estados Unidos para ayudarlos a transformar sus oficinas centrales en organizaciones de alto rendimiento que permitan desarrollar el liderazgo de los directores y un perfeccionamiento de la enseñanza entre los docentes. En la base de esta iniciativa está la idea de la mejora sistémica, en la que se toman en cuenta el desarrollo teórico y la experiencia del *Center for Educational Leadership* (CEL) de la misma Universidad, del cual el DL2 emerge como una rama.

Este centro ha realizado múltiples investigaciones e implementado procesos de apoyo en distintos distritos, además de realizar proyectos para la mejora desde el nivel intermedio con el financiamiento de *The Wallace Foundation* y *Bill & Melinda Gates Foundation*. Así ha acumulado experiencia y reunido evidencia clave para la mejora educativa, posicionándose como un referente para el liderazgo y gestión del nivel intermedio.

Con este conocimiento, este centro creó una teoría de acción explícita según la cual, para que los estudiantes alcancen altos niveles de aprendizaje, independientemente de su raza, clase, lenguaje o discapacidades, es necesario contar con efectividad de la enseñanza, lo que implica que los docentes tengan experticia para asegurar el aprendizaje de todos sus estudiantes. Esto requiere de un liderazgo pedagógico de los equipos directivos que permita lograr instrucción de alta calidad, para lo cual es necesario contar en el nivel intermedio con políticas, prácticas y estructuras que apoyen a los directivos y docentes en la tarea de entregar esta instrucción de alta calidad (CEL, 2014). Los sistemas educativos deben asumir el desafío del desarrollo de capital humano, lo que implica: (1) desarrollar el entendimiento y la experticia para la instrucción de calidad, y (2) desarrollar comprensión y experticia en liderazgo instruccional. La suma de estos dos aspectos permite la efectividad instruccional.

Para aportar a este desarrollo de capital humano, CEL ha creado dos marcos de trabajo:

1. Marco instruccional: 5 dimensiones de la enseñanza (5D, versión 4.5, CEL, 2020), que busca presentar una visión para la enseñanza eficaz, proporcionando un lenguaje compartido que fundamente la enseñanza y el aprendizaje. Las cinco dimensiones que plantea son: propósito; compromiso estudiantil; currículo y pedagogía; evaluación para el aprendizaje; y ambiente de aula y cultura. Para apalancar y en alineación con este documento, el marco presenta 4 dimensiones del liderazgo instruccional (4D, versión 2, CEL, 2020), que busca proveer de orientación para que los líderes escolares mejoren la práctica instruccional, planteando las siguientes dimensiones: comunidad escolar equitativa; ambiente de enseñanza-aprendizaje; gestión de recursos; liderazgo colectivo. Cada una de las dimensiones tiene subdimensiones, una visión sobre cada una de ellas y preguntas orientadoras; a su vez, esto se acompaña de rúbricas que permiten diferenciar el desempeño docente y directivo desde el nivel novato hasta el experto.

Mediante estas rúbricas y otras herramientas se han realizado múltiples investigaciones para identificar el nivel de experticia instruccional de los líderes escolares y distritales (Fink, 2017). Estos estudios arrojaron que muy pocos líderes han desarrollado experticia suficiente para identificar una enseñanza de alta calidad y explicar qué hace que esa enseñanza sea de "alta calidad", y por lo tanto, para identificar y visualizar una trayectoria de mejora para los docentes. Por esto, se hace necesario desarrollar la experticia instruccional en múltiples niveles del sistema.

CEL trabajó con los distritos para apoyarlos en la reorganización de sus oficinas centrales a fin de favorecer la mejora educativa en el territorio (Honig, Copland, Rainey, Lorton & Newton, 2010; Honig, 2012; Honig y Rainey, 2014). En este proceso se identificaron una serie de aspectos clave para potenciar el desarrollo de capacidades en el liderazgo del nivel intermedio; como resultado de estas experiencias se creó un marco de apoyo a los directivos escolares (CEL, 2016, versión 2.0, ver Tabla 2), que establece las dimensiones para que el nivel intermedio genere las condiciones que le permitan aportar a la consecución de los logros que se espera de ellos.

**Tabla 2.** Áreas de acción y metas del marco de apoyo a los directivos escolares

ÁREA DE ACCIÓN	DESCRIPCIÓN	META
Una visión compartida de los directores como líderes instruccionales.	El sistema escolar ha definido, clara y detalladamente, lo que espera que los directores hagan como líderes instruccionales de sus escuelas. Selecciona y evalúa a los directores basándose principalmente en si pueden ejecutar con éxito esas prácticas.	Los directores comprenden las expectativas del sistema escolar respecto de sus roles y prácticas efectivas como líderes instruccionales. Estas expectativas guían el trabajo que los directores realizan en el día a día y las prácticas pueden sostenerse en el tiempo.
Un sistema de apoyo para el desarrollo de los directivos como líderes instruccionales.	El sistema escolar ha creado un sistema de apoyo diferenciado y focalizado para desarrollar el crecimiento de los directores como líderes educativos.	Los directores tienen las habilidades, herramientas y apoyo que necesitan para crecer y aplicar con éxito las prácticas de liderazgo instruccional prioritarias del sistema.
Una vinculación estratégica entre la oficina central y los directores.	La oficina central desarrolla soluciones sistémicas que garantizan que el liderazgo educativo sea el trabajo principal de los directores.	La oficina central ofrece un soporte y servicios integrados y eficaces que aumentan la capacidad de los directores para dirigir con éxito sus escuelas.

Fuente: Center for Educational Leadership, University of Washington (2016) Principal Support Framework

Dentro del segundo punto se enmarca el trabajo de acompañamiento que el nivel intermedio realiza a los equipos directivos, que fue el corazón de la transformación de los distritos, cuyo foco fue desarrollar las capacidades de los directores para que lideraran la mejora instruccional dentro de sus escuelas (Honig, Copland, Rainey, Lorton & Newton, 2010). Con este fin, se identificó la importancia de que los distritos contaran con personal dedicado exclusivamente al acompañamiento de los equipos directivos, los cuales suelen ser llamados *supervisores de directivos*, nombre que tiene una larga tradición en los distritos escolares de Estados Unidos, asociado originalmente a un rol más administrativo (Rogers et al., 2019); o *directores de liderazgo instruccional (DLI)*, como en algunos distritos han decidido renombrarlos para subrayar el cambio de rol a uno fundamentalmente pedagógico (Enfield, 2014). Diversas investigaciones del DL2 demuestran que este rol puede ser un recurso importante para la mejora de la escuela cuando está orientado al crecimiento y el aprendizaje de los directores (Honig, Copland, Rainey, Lorton & Newton, 2010; Honig, 2012; Honig y Rainey, 2014) y que es más efectivo que contratar asistencia externa (Honig, 2012; Honig y Rainey, 2019). La intervención del DL2 en los distritos busca instalar las capacidades para que ellos mismos puedan proveer de acompañamiento pedagógico a sus escuelas; así también, se busca que los distritos adapten y se apropien de las distintas herramientas

creadas en el DL2 con el objetivo de mejorar los procesos de apoyo a los directivos escolares.

Considerando la complejidad que reviste el cambio en las organizaciones distritales y las dinámicas del acompañamiento a directivos, el DL2 desarrolló los Estándares de Desempeño para Supervisores de Directores (DL2, 2014), que fueron mejorados en 2017, para ayudar a los líderes del distrito a comprender y apoyar el trabajo de sus supervisores (DL2, 2017). Estos se basan en investigaciones sobre los supervisores de directores cuyo trabajo ha tenido un impacto positivo en la mejora escolar. Se recomienda que los distritos los utilicen para diseñar las descripciones de cargo, planificar su desarrollo profesional y evaluar el desempeño para la mejora continua. Estos son los seis estándares para los supervisores:

1. Dedicar su tiempo a ayudar a los directores a crecer como líderes educativos.
2. Participar en prácticas de enseñanza en su trabajo individual con los directores para ayudarlos a crecer como líderes de instrucción.
3. Participar en prácticas de enseñanza mientras lideran las comunidades de práctica de directivos (por ejemplo, comunidades de aprendizaje profesional, redes) para ayudar a los directores a crecer como líderes instruccionales.
4. Usar sistemáticamente múltiples formas de evidencia sobre la capacidad de liderazgo educativo de cada director para diferenciar o adaptar su abordaje, y apoyarlos a crecer como líderes instruccionales.
5. Involucrar a directores en el proceso formal de evaluación de los directores del distrito, de manera que el proceso represente un aporte a su crecimiento como líderes instruccionales.
6. Participar de manera selectiva y estratégica en otros procesos de trabajo de la oficina central para maximizar el grado en que ellos mismos y los directores se enfocan en el crecimiento de estos últimos como líderes instruccionales.

Dentro de estos estándares, se definen las prácticas de los supervisores a través de cinco niveles, para ayudar a los líderes de distrito a evaluar su desempeño actual y medir el crecimiento a lo largo del tiempo. Los niveles se establecieron a partir de la teoría sociocultural, según la cual el aprendizaje implica un progreso definido en categorías (de novatos a expertos) que se evidencia por el grado de adopción del discurso, que luego se ve reflejado en la práctica, hasta llegar a un profundo entendimiento y la maestría (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Grados de apropiación del discurso por parte de los supervisores de directivos

NO ADOPCIÓN	ADOPTANDO EL DISCURSO	OCUPAR A NIVEL SUPERFICIAL	OCUPAR COMPRENDIENDO	MAESTRÍA
Aún no habla ni aborda prácticas de liderazgo consistentes con el estándar.	Habla sobre sus prácticas de liderazgo de forma consistente con el estándar, pero su práctica actual aún no refleja el estándar.	Sus prácticas de liderazgo comienzan a reflejar el estándar, pero aún no demuestra profunda comprensión sobre cuáles prácticas de liderazgo son consistentes con el estándar o por qué apropiarse de esas prácticas.	La práctica de liderazgo a menudo refleja el estándar y demuestra una profundización de la comprensión de cuáles de esas prácticas son consistentes con el estándar y por qué adoptarlas.  Las prácticas de liderazgo consistentes con el estándar son una parte regular del trabajo de la persona en múltiples contextos.	La práctica de liderazgo refleja rutinariamente el estándar anterior en múltiples contextos y a lo largo de los años. Esto demuestra capacidad de improvisar: utilizar el estándar como punto de partida para desarrollar nuevas formas de trabajar consistentes con el estándar y que probablemente contribuyan a resultados progresivamente significativos.

Fuente: Traducida de "Supervising principals for instructional leadership" (2020), por Honig, M. y Rainey, L.

Un foco importante del trabajo del DL2 durante el último tiempo ha sido posicionar como base de sus modelos la evidencia sobre aprendizaje de adultos, señalando que los profesionales mejoran su práctica cuando lideran su propio crecimiento como parte regular de su trabajo diario (Honig & Rainey, 2019; DL2, 2020; CEL, 2016). Por ello, en las nuevas versiones de diversos documentos (por ejemplo, en el Marco de apoyo a los directivos escolares 2.0, CEL, 2016), se puede ver un cambio en la responsabilidad de evaluar las prácticas, posicionando a los directivos como los líderes de su propio aprendizaje, evaluando su propio estado actual y avance acompañados por los supervisores. Para proveer de datos y herramientas, se desarrollaron instrumentos para realizar autoevaluaciones y heteroevaluaciones de los directivos y de los supervisores, protocolos de autoevaluación, entre otros (Honig & Rainey, 2019).

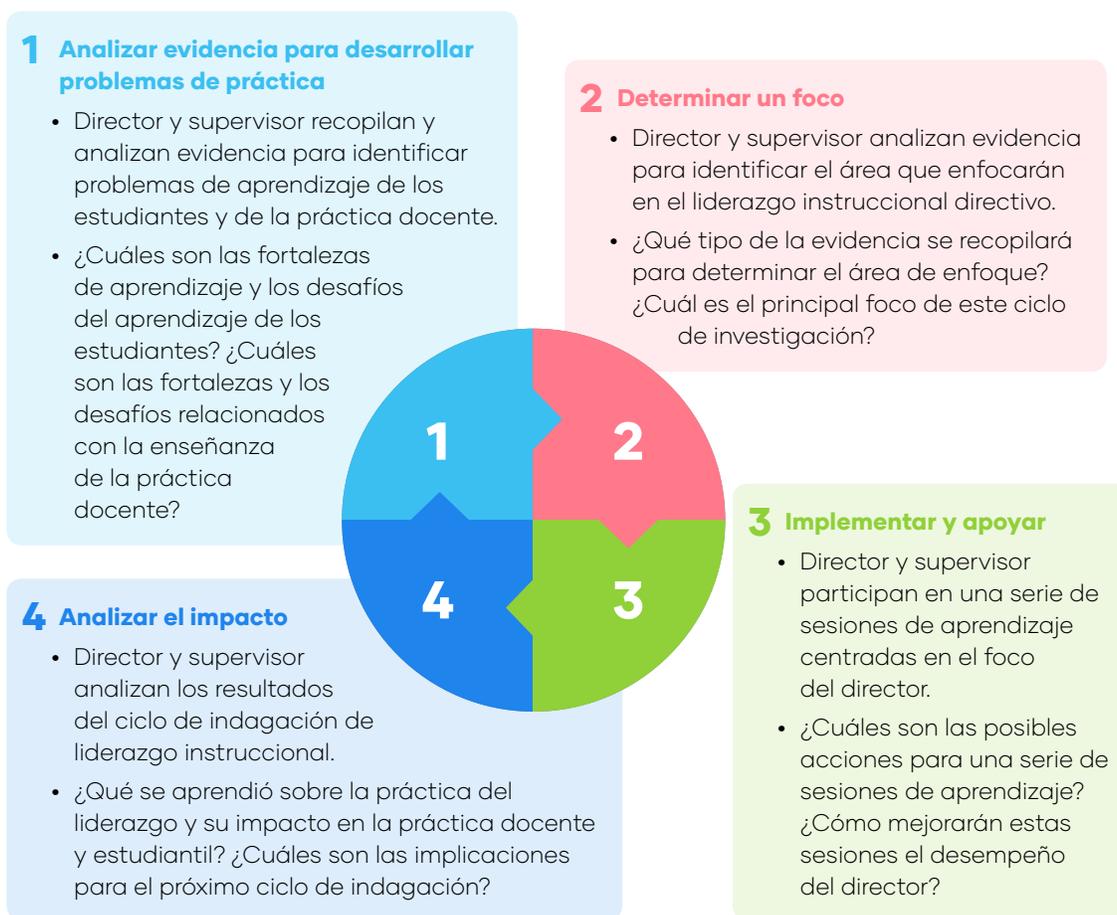
### Características del modelo de acompañamiento

El modelo de acompañamiento que propone el DL2 en sus diversos documentos supone el uso de tres marcos de orientación y sus respectivas rúbricas para orientar de forma sistémica el mejoramiento educativo. Partiendo por el 5D sobre las dimensiones de enseñanza,

se establece el norte al que se espera llegar para la enseñanza en las aulas; con el 4D se establece lo que se espera del liderazgo instruccional de los directores; finalmente, el marco de apoyo a los directivos escolares (CEL, 2016) orienta el trabajo de los supervisores. Este también se apoya en los Estándares de Desempeño para Supervisores de Directores (DL2, 2017).

Poniendo el foco en el acompañamiento desde el nivel intermedio, el modelo propone el siguiente ciclo de indagación que debe ser desarrollado por los supervisores y directivos en conjunto (ver Figura 1). Se proponen 4 fases sucesivas que se pueden dar varias veces en un mismo año, dependiendo de la escuela. Existen preguntas orientadoras para cada fase.

**Figura 1.** Ciclo de indagación de liderazgo instruccional



**Fuente:** Elaboración propia a partir de "Instructional Leadership Inquiry Cycle Tool" (2015), por Center of Educational Leadership. University of Washington

Honig (2012) y Honig y Rainey (2019) plantean que para se produzca el aprendizaje situado, que lleve al desarrollo de las habilidades de los directivos como líderes instruccionales, los supervisores necesitan tener un enfoque de enseñanza-aprendizaje que las autoras han denominado "jugada de enseñanza" (*teaching moves*), que presentamos en la Tabla 4:

**Tabla 4.** Enfoque de enseñanza-aprendizaje

JUGADA DE ENSEÑANZA	DESCRIPCIÓN
Fomentar la agencia de los equipos directivos	Apoyar de forma intencionada a los equipos directivos a fin de que operen progresivamente con más independencia y agencia para liderar su propio aprendizaje. Esto se favorece cuando los directivos pueden autoevaluar sus prácticas, identificar sus necesidades de aprendizaje, buscar apoyo para satisfacerlas, planificar su propio proceso de aprendizaje profesional y monitorear su progreso en el aprendizaje como equipo.
Trabajar de forma conjunta	Jugadas que ayudan a los directivos a abrazar un nuevo trabajo desafiante como un set de prácticas que ellos y sus colegas valoran. Esto se logra a través de, por ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• usar una definición compartida y específica sobre el nuevo trabajo como una guía común para el crecimiento mutuo.</li> <li>• aprender junto con los directivos y abrir la propia práctica.</li> </ul>
Modelar	Demostraciones de las nuevas prácticas de trabajo usando estrategias metacognitivas, es decir, explicaciones específicas sobre qué se está haciendo y por qué.
Prácticas de diálogo	Formas de diálogo que invitan a los directivos a comprender el sentido de las nuevas prácticas y cómo abordarlas. Ejemplo: Ver y cuestionar prácticas normalizadas o que son parte del statu quo y que no están siendo efectivas.
Hacer de puente y amortiguador	Los supervisores hacen de puente estratégico para traer nuevas ideas, comprensiones y recursos a la comunidad educativa con la que trabajan para aumentar las oportunidades de desarrollo profesional. Amortiguar implica proteger a los equipos directivos de potenciales interrupciones en sus procesos de desarrollo profesional.
Reconocer a todos los equipos directivos como recursos de aprendizaje	Movimientos que apoyan a cada directivo a <i>aprender de y enseñar</i> a otros en sus comunidades de aprendizaje, identificándose en una trayectoria hacia la maestría en cuanto proceso de desarrollo continuo.
Diferenciación	Los supervisores apoyan el crecimiento profesional encontrando a cada persona en su nivel y customizando el apoyo a sus fortalezas y áreas de crecimiento. Para esto necesita contar con evidencia para comprender las diferencias específicas en cada contexto y conocer los recursos de cada equipo para construir desde las fortalezas para crecer en sus áreas de mejora.

**Fuente:** Traducido y adaptado de "Supervising principals for instructional leadership" (2020), por Honig, M. y Rainey, L.

Estas metodologías y marcos han sido adaptados e implementados en diversas formas en los múltiples distritos que se han asociado con el DL2.

## **Center for School Turnaround and Improvement: Universidad de Virginia, Estados Unidos**

### **Fundamentos del modelo**

El Centro de Mejora de la Universidad de Virginia busca revertir los resultados de escuelas insuficientes de manera rápida. Con este fin trabaja con todos los niveles del sistema, apoyando de manera sistémica a distritos completos, o bien, trabajando de manera individualizada con establecimientos que requieren sumarse a la mejora (The Center on School Turnaround, 2017). El modelo explicita que el acompañamiento que requieren las escuelas insuficientes debe ser diferente al de las escuelas que se encuentren en otras trayectorias de mejora. El supuesto detrás de esta lógica de acompañamiento está en que las escuelas insuficientes requieren desarrollar la capacidad de definir prioridades de mejora a corto plazo e ir avanzando de manera focalizada, reforzando su creencia de que mejorar es posible (Meyers & Darwin, 2018; Meyers & Sadler, 2018). En estos contextos, la autoeficacia colectiva es uno de los pilares que permite avanzar hacia la mejora. En otras palabras, se ayuda a las escuelas insuficientes a establecer prioridades de mejora a corto plazo que sean alcanzables, medibles, desafiantes y realistas. Entonces, el apoyo se centra en desarrollar la capacidad para que cada escuela defina un plan de mejora de ciclo corto (90 días, 3 a 4 en un año calendario escolar) con metas específicas que permitan reforzar la autoeficacia colectiva (Duke, 2015).

En coherencia con lo anterior, las escuelas de bajo desempeño requieren desarrollar la capacidad de comprender profundamente por qué se encuentran en ese nivel de desempeño (Duke, 2015). Esto porque en múltiples ocasiones las escuelas buscan la solución a problemas antes de comprenderlos; el apoyo requiere pausar la reacción rápida y frenética para comprender por qué se generan. Es necesario reconocer que los problemas de mejora usualmente son complejos y multidimensionales, por lo que es importante comprender de manera profunda y clara cuáles son sus causas y orígenes. Con esto se es más eficiente en abordarlos, y las posibilidades de mejora aumentan. Así, el rol de los acompañantes se centra en generar un pensamiento de mejora escolar situado en comprender los problemas y barreras que obstaculizan la mejora escolar antes de pensar e implementar una solución.

## Características del modelo de acompañamiento

El modelo apuesta por desarrollar capacidades para revertir la trayectoria de mejora escolar insuficientes de manera rápida. Con este fin, el modelo se sustenta en cuatro dimensiones: (1) liderazgo para la transformación, (2) desarrollo de talento, (3) transformación instruccional, y (4) cambio cultural, como se muestra en la Figura 2. Cada una de estas dimensiones posee prácticas específicas que el programa busca desarrollar en un periodo de acompañamiento que dura dos años.

**Figura 2.** Los cuatro dominios para la mejora escolar rápida

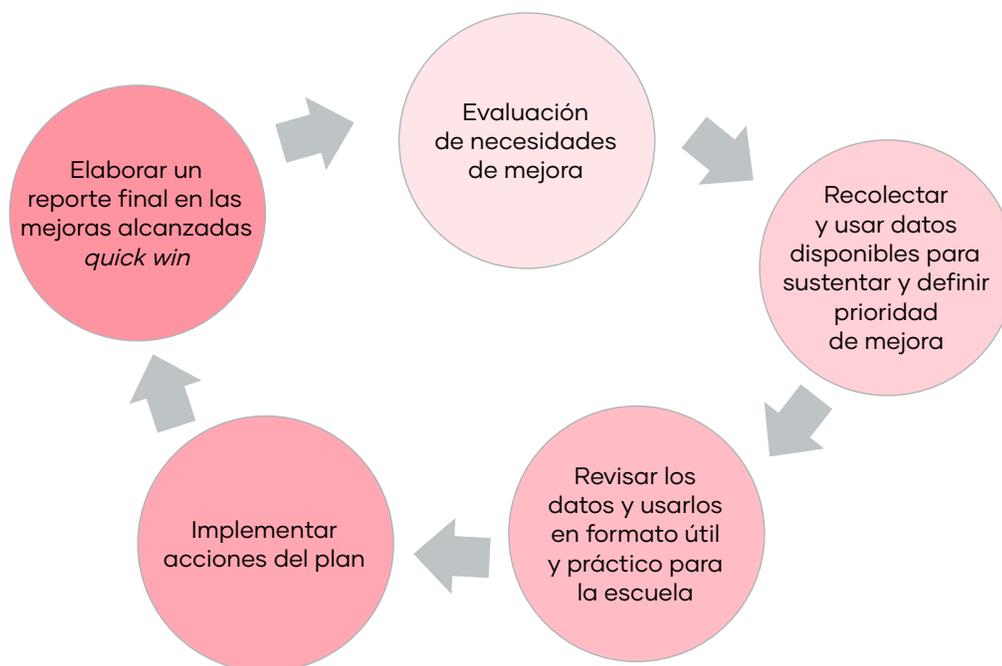


Fuente: Elaboración propia

En una primera fase, el modelo de acompañamiento tiene un foco pedagógico, pero no deja de ser incidente para un cambio en el liderazgo y en la cultura escolar. De ahí que busca identificar las necesidades auténticas de mejora en cada uno de los contextos mediante una

“evaluación de necesidades de mejora”<sup>1</sup>. A través de esta evaluación se espera identificar qué aspectos requiere mejorar de manera urgente una escuela para revertir su trayectoria de resultados insuficientes. La evaluación utiliza datos tales como aprendizaje académico, especialmente en lenguaje y matemáticas; asistencia, matrícula, deserción, entre otros; desarrollo profesional docente, efectividad de las prácticas pedagógicas, liderazgo, clima y cultura escolar, entre otros. El producto resultante de la evaluación de las necesidades de mejora es parte de la planificación del ciclo de mejora corto, su implementación y monitoreo. El propósito es descubrir fortalezas, debilidades y áreas de mejora para luego identificar de manera clara por qué se está en una situación de insuficiencia. La teoría de acción que subyace es que las escuelas que no logran identificar y comprender las causas que están en la raíz de sus problemas de mejora tienen menos posibilidades de progresar (Duke, 2015). Por eso, el acompañamiento pretende instalar esta capacidad en las escuelas, es decir, que puedan comprender de manera profunda por qué están en la trayectoria de mejora escolar en la que se encuentran y desde allí proponer ciclos de mejora corto, y no al revés, que es lo que usualmente sucede (Meyers & Sadler, 2018), del modo como se grafica en la Figura 3.

**Figura 3.** Modelo de acompañamiento en ciclo de mejora corto



<sup>1</sup> Para profundizar, ver documento disponible: Using Needs Assessments for School and District Improvement – Center for School Turnaround & Improvement (wested.org)

El acompañamiento espera desarrollar una capacidad para aproximarse a la mejora escolar utilizando datos para establecer prioridades de avance a corto plazo conectadas con una visión de futuro. No sirve plantear metas específicas a corto plazo si no se posee una visión de futuro definida por un "hacia dónde deseamos llegar". Con este fin, el acompañamiento usa el plan de mejora como herramienta para discutir en las reuniones quincenales y visitas semanales en las que los equipos del centro se reúnen junto con el equipo de la escuela y no solo con el/la director/a. En estas reuniones se discuten los progresos referidos a la prioridad de mejora y el resultado de las acciones definidas para abordar la prioridad de mejora. Al finalizar el plan de mejora de ciclo corto de 90 días, el equipo de la escuela requiere involucrar a la comunidad escolar comunicando de manera estratégica su *quick win*, entendida como la ganancia rápida obtenida al finalizar el ciclo de mejora. Esto es clave, porque se alinea con la idea de aumentar la autoeficacia colectiva, un pilar fundamental para fortalecer la creencia de que es posible mejorar en escuelas insuficientes.

## Los Ángeles, Estados Unidos

### Fundamentos del modelo

El modelo de Los Ángeles (California), en Estados Unidos, contempla un acompañamiento directo a los establecimientos escolares. Está formalizado y se alinea con dos referentes oficiales: el marco para la buena enseñanza (LAUSD *Teaching and Learning Framework*) y el marco para el buen liderazgo (LAUSD *School Leadership Framework*). Ambos referentes son propios y exclusivos del distrito. A la luz de esto se desprenden dos aspectos clave de la teoría de acción de desarrollo de capacidades: primero, este modelo requiere estar en coherencia con los instrumentos, procedimientos y políticas del distrito; y segundo, lo "situacional" del acompañamiento es crítico, razón por la cual se crean instrumentos propios y distintivos conducentes a lo que en el distrito se estima como resultados acordes a las expectativas del éxito buscado.

El modelo de acompañamiento utiliza la estrategia de *coaching* a los equipos directivos (ver Figura 4). Esta estrategia de desarrollo profesional permite a los líderes del distrito desarrollar capacidades individuales y organizacionales a través de conversaciones profesionales. Por lo mismo, el modelo refuerza la idea de estructurar las conversaciones profesionales que se propician entre el nivel distrital y el escolar. De ahí se comprende que las conversaciones profesionales

son un pilar clave para movilizar capacidades individuales y organizacionales. En consecuencia, los líderes del sistema requieren poseer recursos personales para gestionar conversaciones productivas, útiles y significativas para movilizar la mejora en los equipos de trabajo.

El *coaching* se comprende como una estrategia que permite potenciar tanto las capacidades ya existentes como también aquellas que no están presentes y requieren desarrollarse de manera urgente.

Con este objetivo es vital que los acompañantes modelen las capacidades que se espera desarrollar en los equipos directivos. Así, California ha invertido recursos en formación personalizada para los acompañantes. Esta formación contempla capacidades tales como usar datos para tomar decisiones efectivas, generar preguntas que propicien pensamiento crítico, autoevaluación y reflexión; construir climas de confianza y respeto para promover la mejora, y gestionar conversaciones profesionales productivas y significativas. De este modo, California ha comprendido que los recursos personales con los que cuentan los acompañantes inciden de manera directa en la calidad del acompañamiento. Así, el modelo se sostiene mediante el apoyo continuo para los acompañantes.

### **Características del modelo**

El modelo utiliza la estrategia de *coaching* para el desarrollo profesional. Para ello, se establecen cuatro componentes que son conocidos por ambas partes. Un primer componente del modelo es la planificación de la conversación. Se explicita que los líderes requieren recolectar datos internos y/o externos para poder analizar la situación de mejora. Al mismo tiempo, se requiere definir el propósito y la estructura de la conversación, estableciendo previamente la agenda y las preguntas. Un segundo componente del modelo de acompañamiento son los aspectos de la interacción entre los asesores y los equipos directivos. Este componente es clave, porque se comprende que el acompañamiento, si bien posee un foco instruccional, llega a tener calidad si está medido fundamentalmente por el tipo de interacción entre el nivel escolar y el distrital. Por lo mismo, la confianza, el respeto mutuo, la confidencialidad y la escucha activa requieren ser promovidos a lo largo de todas las conversaciones.

Un tercer componente se centra en el diálogo generado, centrado en preguntas reflexivas que promueven la autoevaluación y el pensamiento crítico. El foco de las preguntas debe ponerse en cuestionar creencias y supuestos, y buscar nuevas formas de aprender y aproximarse a la comprensión de los problemas que obstaculizan la mejora. Finalmente, el último componente se refiere a la acción y cierre. Este componente busca proveer feedback específico, sintetizar la conversación y definir de manera clara y concreta cómo seguir avanzando para alcanzar la solución a los problemas de mejora.

**Figura 4.** Modelo de *coaching* como acompañamiento pedagógico en Los Ángeles



El modelo cuenta con una rúbrica de desempeño para cada uno de los componentes. La escala está compuesta por cuatro niveles: inefectivo, en desarrollo, efectivo y altamente efectivo. A continuación, se presentan los 12 criterios contemplados en la rúbrica (LAUSD *Coaching Competencies Rubric*).

**Tabla 5.** Rúbrica de competencias de *coaching* del distrito LAUS

		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	EFFECTIVO	ALTAMENTE EFFECTIVO
Componente A.: Planificación de la conversación	1. Análisis de datos	<p>El coach recoge y analiza pocos o ningún dato para evaluar al acompañado respecto del progreso hacia sus metas, o para monitorear el progreso en los objetivos organizacionales.</p> <p>Las tendencias pueden o no ser identificadas y no se utilizan para planificar preguntas reflexivas.</p>	<p>El coach recoge y analiza datos limitados, de solo unas pocas fuentes. Las tendencias pueden ser identificadas, pero se utilizan en una base limitada para monitorear el progreso del acompañado hacia el logro de metas, o para planificar preguntas reflexivas.</p>	<p>El coach y el acompañado analizan datos de forma colaborativa de múltiples fuentes (cualitativas y cuantitativas), incluyendo observaciones del acompañado, interactuando con profesores y/o estudiantes para identificar tendencias en los datos. El coach y el acompañado utilizan estos datos para evaluar el progreso del acompañado hacia sus objetivos profesionales, monitorear el progreso en objetivos organizacionales y proporcionar evidencia de uno o más enfoques del marco.</p>	<p>El coach recoge y, con el acompañado, analiza de forma colaborativa datos escolares de múltiples fuentes (cualitativas y cuantitativas), incluidas las observaciones del acompañado, interactuando con profesores y/o estudiantes, para identificar tendencias de datos en relación con la visión organizacional. El coach y el acompañado usan datos para evaluar el progreso del acompañado hacia sus metas profesionales, monitorear el progreso en las metas para subgrupos de estudiantes y priorizar el enfoque de los elementos del marco que tendrán la mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes.</p>
	2. Preparación de la conversación	<p>El coach prepara pocas preguntas, en su mayor parte cerradas, periféricamente relacionadas con el marco o las metas profesionales u organizacionales. Las sesiones no tienen un propósito articulado. Puede haber poca o ninguna comunicación con respecto a la hora y lugar de la reunión.</p>	<p>El coach prepara un conjunto de preguntas abiertas y cerradas que están parcialmente relacionadas con el marco o las metas profesionales y organizacionales. El propósito de la sesión o de las actividades está articulado. Hay alguna comunicación sobre hora y lugar de encuentro de la sesión.</p>	<p>El coach prepara preguntas reflexivas de forma abierta, basadas en el análisis de datos y relacionadas con el marco y las metas profesionales y organizacionales. El coach y el acompañado determinan colaborativamente el propósito de la sesión.</p> <p>Un periodo de la sesión está diseñado para proporcionar una oportunidad general para compartir, con un tiempo razonable para cada parte de la conversación.</p> <p>Se comunican el tiempo y el lugar de la sesión más de una vez.</p>	<p>Sobre la base del análisis de datos reflexivo previo a las conversaciones, evidencia y elementos de acción; y del análisis de elementos de enfoque priorizados, el coach prepara preguntas abiertas y reflexivas relacionadas con el marco, los objetivos profesionales del acompañado y las metas organizacionales. En cada sesión existe un propósito articulado que se deriva de la colaboración entre el coach y el acompañado durante el periodo previo de sesión. Las preguntas de preparación están diseñadas para brindar la oportunidad para que el acompañado comparta desafíos en un lugar seguro. Coach y acompañado comparten la responsabilidad de la comunicación de la hora y el lugar de encuentro.</p>

		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	EFFECTIVO	ALTAMENTE EFFECTIVO
Componente B: Interacción	3. Respeto mutuo	Las interacciones entre el coach y el acompañado son a veces negativas, degradantes, sarcásticas, irrespetuosas o inapropiadas; o las interacciones rara vez toman lugar. La interacción está enfocada en el cumplimiento.	Las interacciones entre coach y acompañado son educadas y formales. La comunicación puede ser cautelosa o estar centrada en el cumplimiento a partir de las instrucciones del coach.	Las interacciones entre el coach y el acompañado son de amistad profesional, respetuosas y correctas. La interacción, independientemente del tema, está conectada con volver a los objetivos de la organización y el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Las interacciones entre el coach y el acompañado reflejan respeto mutuo, cariño, comprensión cultural y sensibilidad al contexto local. El acompañado comparte información confidencial con el coach, y establece un diálogo abierto en una variedad de contextos. La comunicación se relaciona con las metas, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el crecimiento profesional.
	4. Confianza y confidencialidad	Pocas veces el coach está presente física o mentalmente en las reuniones; no brinda apoyo y viola la confidencialidad. El acompañado no confía en el coach; se falla en seguir adelante con la acción definida o no asiste a reuniones re-programadas.	El coach suele estar física o mentalmente presente en las reuniones, proporcionando apoyo ocasional y manteniendo confidencialidad. El acompañado puede no confiar en el coach; a veces no sigue adelante con las acciones definidas y ocasionalmente deja de asistir, teniendo que reprogramar las reuniones.	El coach demuestra su compromiso con el acompañado al estar física y mentalmente presente en las reuniones, proporcionando apoyo emocional según sea necesario, siguiendo las acciones definidas y manteniendo la confidencialidad respecto de lo que el acompañado ha compartido. A lo largo del tiempo, el acompañado se siente cada vez más cómodo y confía en el coach.	El coach y el acompañado demuestran su mutuo compromiso estando física y mentalmente presentes en las reuniones, dando seguimiento a las acciones, manteniendo la confidencialidad con respecto a lo que los demás han compartido. El coach y el acompañado se sienten cómodos tomando riesgos profesionales unos con otros, y al dar y recibir retroalimentación honesta.
	5. Escucha activa	El lenguaje corporal del coach, el contacto visual, verbal y no verbal, las respuestas verbales emiten juicios, o comunican desinterés, falta de atención o presuposiciones negativas para el acompañado.	El lenguaje corporal del coach, el contacto visual, verbal y no verbal, las respuestas comportan ocasionalmente con juicios y demuestran de manera inconsistente la presencia del coach y su atención al acompañado	El lenguaje corporal del coach, el contacto verbal y no verbal, las respuestas no comportan juicios y demuestran la habilidad del coach para estar presente y prestar atención al acompañado.	El coach y el acompañado demuestran objetividad, apoyo, presencia y atención el uno al otro a través de su lenguaje corporal, contacto visual, verbal y de las respuestas no verbales.

		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	EFFECTIVO	ALTAMENTE EFFECTIVO
Componente C.: Preguntas y respuestas	6. Promoción de la reflexión y autoevaluación	El coach rara vez usa el parafraseado ni realiza preguntas abiertas que ayuden a resumir y/o cuestionar o responder al acompañado.	El coach utiliza ocasionalmente el parafraseado, realizando preguntas abiertas o resumiendo para responder al acompañado, mediante una reflexión limitada por parte del acompañado	El coach utiliza regularmente el parafraseado, realiza preguntas abiertas, resumiendo y ayudando a responder al acompañado, lo genera autoevaluación y reflexión en el acompañado.  El coach puede sintetizar las reflexiones del acompañado, lo que lleva a ideas generales o específicas.  El acompañado puede retrasar la respuesta a una pregunta, y traer la pregunta más tarde.	El coach utiliza habitualmente el parafraseo, realiza preguntas abiertas, ayuda a sintetizar para que el acompañado elabore temas, ideas generales y/o específicas, en relación con acciones actuales o futuras.  El acompañado puede retrasar la respuesta a una pregunta, y traer su respuesta más tarde en otra sesión con el coach.
	7. Promoción del pensamiento crítico	Las preguntas del coach no invitan a pensar; no se centran en los objetivos de la sesión ni desafían los supuestos. El coach da consejos o dirige las respuestas del acompañado.	Las preguntas que realiza el coach a veces invitan a pensar, y pueden estar solo periféricamente centradas en metas generales identificadas en la sesión; rara vez desafían supuestos. Las preguntas pueden centrarse en resolver un aspecto específico en lugar de comprender de manera más sistémica el problema.	Las preguntas que realiza el coach son estimulantes y desafían las suposiciones, mientras mantiene la confianza, centrándose en los objetivos generales identificados en la sesión; las preguntas están enmarcadas en torno a oportunidades en lugar de problemas.	El coach y el acompañado entablan un diálogo que es estimulante, se centra en objetivos específicos de la sesión en conexión con los objetivos generales del acompañado, desafían las suposiciones, mientras se mantiene la confianza, se impulsa la práctica hacia adelante y la conversación se enmarca alrededor de oportunidades de aprendizaje y pensamiento sistémico.
	8. Promover apoyo y modelamiento	El coach no proporciona sugerencias sobre cómo abordar tareas de instrucción y/o administrativas (incluso cuando es necesario); o bien, las sugerencias son muy generales y/o inexactas.	Según sea necesario, el coach demuestra o modela tareas de instrucción y/o administrativa, pero puede no verificar si el acompañado ha dominado estas responsabilidades.	Según sea necesario, el coach demuestra y modela tareas de instrucción y/o administrativas mediante un modelo de liberación gradual en el que el acompañado eventualmente demuestra la capacidad para llevar a cabo asignaciones en forma independiente.	A petición del acompañado, el coach demuestra y modela tareas de instrucción y/o administrativas mediante un modelo de liberación gradual en el que el acompañado eventualmente demuestra la capacidad para llevar a cabo estas asignaciones en forma independiente.

		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	EFFECTIVO	ALTAMENTE EFFECTIVO
Componente D.: Acción y cierre	9. Proveer feedback	El coach proporciona retroalimentación general procesable que puede o no estar basada en datos, o en las fortalezas del acompañado o relacionarse con la discusión. El acompañado no puede articular los próximos pasos relevantes.	El coach proporciona retroalimentación general procesable que puede o no estar basada en datos, o en las fortalezas del acompañado, o relacionarse con la discusión. El acompañado puede articular los próximos pasos relevantes.	El coach proporciona retroalimentación procesable basada en datos, o en las fortalezas del acompañado y/o que se relaciona con la discusión y estimula a este último para articular los próximos pasos relevantes.	A petición del acompañado, se discuten de forma colaborativa acciones concretas de retroalimentación basada en datos, construidas sobre la base de las fortalezas personales y relacionadas con la discusión. El acompañado utiliza la retroalimentación para determinar y articular los siguientes pasos relevantes y vincula estos pasos a objetivos profesionales o del marco.
	10. Definir acciones futuras	Los elementos de acción no están articulados o no se conectan con los datos, el marco o las metas organizacionales; o se imponen por el coach al acompañado.	El coach elige la acción. Los elementos de la acción se relacionan con los datos y la discusión. Los elementos de acción pueden o no estar vinculados con un elemento específico del marco o un objetivo organizacional.	Se sugieren elementos de acción, a partir de los cuales el acompañado puede elegir. Cada elemento de acción es oportuno, relevante y está vinculado con un elemento específico del marco, o a un objetivo organizacional.	Se discuten y priorizan posibles elementos de acción. Cada elemento de acción es oportuno, relevante, está vinculado a un elemento específico del marco y a un objetivo organizacional.
	11. Gestionar tiempos y recursos	El coach no logra administrar y comunicar la logística durante y/o después de cada sesión. El tiempo no es monitoreado o usado de manera eficiente para abordar el tema principal.  El coach rara vez usa un cronograma para guiar la programación, los próximos pasos o las fechas límite, resultando una programación poco realista en los plazos o tareas que deben cumplirse.	El coach, de manera inconsistente, gestiona y comunica la logística durante y después de cada sesión. El monitoreo del tiempo es ineficiente, por lo que los objetivos de la sesión no son completamente cumplidos. El coach, ocasionalmente, usa un cronograma para guiar la programación alrededor de eventos importantes, y para establecer los siguientes pasos y plazos para el progreso del seguimiento de las metas.	El coach gestiona y comunica la logística durante y después de cada sesión. Se monitorea el tiempo durante la sesión para que se cumplan las metas. Se acuerda en conjunto un tiempo para guiar la programación, los siguientes pasos y los plazos para el progreso y seguimiento de las metas.	Se comparte la responsabilidad de gestionar y comunicar la logística de las reuniones, y para monitorear el tiempo durante cada sesión, para que los objetivos se cumplan por completo.  El coach apoya el establecimiento y revisión de los cronogramas para guiar la programación, los próximos pasos y los plazos para el seguimiento del progreso de los objetivos, integrando horarios alrededor de la escuela y los eventos del distrito.

		INEFECTIVO	EN DESARROLLO	EFFECTIVO	ALTAMENTE EFFECTIVO
Componente D.: Acción y cierre	12. Proveer cierre	Los encuentros terminan abruptamente, o finalizan con un resumen general, y hay poca discusión sobre los pasos que van a seguirse en las próximas reuniones.	El coach finaliza cada encuentro con un resumen de los puntos clave, y articula los pasos que van a seguirse en las próximas reuniones.	El coach lleva cada reunión a un momento de conclusión, sintetiza los puntos clave del encuentro, documenta y estipula plazos para cumplir con los pasos que van a seguirse en las próximas reuniones.	El coach lleva cada reunión a un momento de conclusión animando al acompañado a sintetizar los puntos clave de la discusión, acordando los plazos de los elementos de acción. El coach proporciona comentarios verbales y por escrito al acompañado respecto de los pasos que van a seguirse en las próximas reuniones.

Fuente: LAUSD *Coaching* Competencies Rubric, 2015

## Revisión de modelos nacionales

A continuación se presentan tres modelos cuyo foco se centra en prestar asesoría directa a los equipos directivos para el desarrollo de sus capacidades de gestión y liderazgo. Se trata de modelos de distinta dependencia: uno asociado a la gestión educativa municipal, otro desde el nivel intermedio de los Departamentos Provinciales de Educación, y, finalmente, uno que representa el quehacer de un sostenedor privado sin fines de lucro.

### Modelo de apoyo técnico-pedagógico DEM Ovalle

#### Fundamentos del modelo

El modelo de acompañamiento del Departamento de Educación Municipal de Ovalle, en la Región de Coquimbo, difiere de las propuestas de otros territorios. Esto porque el modelo organizacional de Ovalle, a diferencia de la mayoría de los territorios que contemplan un único profesional (acompañante) para apoyar los procesos de mejora de los equipos de gestión, dispone de dos acompañantes por cada establecimiento educacional. En consecuencia, el acompañamiento busca apoyar y asesorar de manera directa y frecuente a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales usando un modelo colaborativo de apoyo técnico-pedagógico.

El modelo organizacional de acompañamiento en Ovalle considera una dupla de acompañantes. Esta dupla de trabajo está compuesta por un docente y un psicólogo/a. La teoría de acción detrás de este modelo organizacional se sustenta en que la mejora escolar es multidimensional y altamente compleja, y por lo tanto se requieren múltiples miradas

que puedan enriquecer y ofrecer distintos puntos de vista a los equipos de gestión. Resulta pertinente aproximarse al acompañamiento considerando un modelo colaborativo de apoyo técnico-pedagógico. Este modelo busca que la dupla de acompañantes trabaje de manera articulada y colaborativa compartiendo prácticas y promoviendo la retroalimentación entre pares. El trabajo en duplas se sustenta en el hecho de que asesorar a un equipo de gestión es un proceso complejo, de modo que no puede ser una tarea que recaiga exclusivamente en un único profesional.

Además del modelo en duplas de acompañamiento, el DEM de Ovalle concibe que los desafíos que experimentan los equipos de gestión de los establecimientos educacionales son diversos y se desprenden principalmente del contexto y el nivel de enseñanza que imparten. Con el aprendizaje acumulado a lo largo de los años, el DEM de Ovalle ha comprendido que los liceos técnico-profesionales presentan desafíos disímiles a los experimentados por una escuela rural o un centro de educación de jóvenes y adultos, por ejemplo. Atendiendo a esta diversidad y considerando el volumen de establecimientos educacionales (más de 90), el DEM ha decidido que las duplas de trabajo se especializan en tipos de establecimientos escolares. En concreto, una dupla podría acompañar solo liceos; otra dupla, escuelas especiales y educación de adultos; y otras duplas, solo establecimientos educacionales de enseñanza básica, por ejemplo. Esto permite que las duplas vayan comprendiendo de manera más profunda qué y cómo acompañar a los equipos de gestión de manera más situada, coherente y pertinente. El modelo se sostiene en que acompañar requiere un alto conocimiento del contexto y de los potenciales desafíos que se generan en los distintos niveles de enseñanza.

### **Características del modelo de acompañamiento**

El acompañamiento se focaliza en promover procesos de mejora escolar con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se utilizan espacios de reflexión y autoevaluación de la práctica de gestión de los equipos en torno a los procesos de desarrollo profesional docente, cultura de colaboración, clima y convivencia escolar, y liderazgo y gestión. Así, el modelo se asocia explícitamente con referentes oficiales tales como: estándares indicativos de desempeño (EID) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. En el modelo se trabaja con las prácticas de liderazgo y gestión específicas a las características de cada uno de los establecimientos y sus equipos.

Los equipos de gestión acuerdan de manera quincenal un espacio protegido de trabajo con su dupla de asesores. Los espacios, si bien son conversacionales, se estructuran a partir del trabajo con un producto

concreto (planes de mejoramiento educativos, PME) que se revisa en sus distintas fases de planificación, implementación, monitoreo y evaluación. El PME es utilizado como un insumo para ayudar a reflexionar a la escuela y cuestionar sus procesos de mejora. El rol de la dupla de asesores es "incomodar" a los equipos directivos, y se define como un amigo crítico que busca generar reflexión y autoevaluación sobre los procesos de mejora. La apuesta está en cuestionar creencias, supuestos y barreras que limitan la mejora escolar y el trabajo articulado de los equipos directivos.

Según la jefa técnico-pedagógica del DEM de Ovalle, el modelo ha funcionado porque permite que los asesores compartan sus experiencias y posean la retroalimentación de un par al momento de realizar los acompañamientos. Comúnmente, los asesores trabajan de manera aislada e individual; en cambio, el equipo de asesores de Ovalle ha logrado consolidar duplas de trabajo que se apoyan entre sí y, al mismo tiempo, apoyan de manera más focalizada y a largo plazo a los equipos de gestión de los establecimientos educacionales. El hecho de contar con un docente y un psicólogo/a potencia la asesoría con mayor nivel de experticia en la dimensión pedagógica y también en la relacional. Sin ser entendidas como algo fragmentado, sino más bien como un todo integral necesario para lograr la mejora escolar.

## **Asesoría directa-DEPROV**

### **Fundamentos**

El nivel central del MINEDUC cuenta con la Unidad de Apoyo a la Mejora Educativa, que coordina el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales. En términos territoriales, este apoyo técnico es implementado por la supervisión ministerial a través de los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV). Estos tienen como misión bajar al territorio y a los establecimientos por medio de profesionales denominados "Supervisores Educativos", quienes tienen la función de ser los enlaces de las políticas nacionales, el territorio y las escuelas.

A partir de los años 80 del siglo pasado se crea un sistema de supervisión de escuelas, el que en la práctica centraba sus funciones fundamentalmente en procesos de inspección más que en brindar apoyo técnico-pedagógico (Bellei, Valenzuela y Osses, 2010). El foco fue mutando, pasando a trabajar con más fuerza en el apoyo a establecimientos con estudiantes vulnerables y bajos resultados escolares. Durante la última década se ha incorporado una serie de

estrategias para acompañar a las escuelas desde los DEPROV, como el Programa de Apoyo Compartido (PAC), las Redes de Mejoramiento Escolar y los microcentros rurales. La Modalidad de Asesoría Directa a Equipos de Gestión de establecimientos educacionales se ha mantenido, cambiando de foco y de metodologías a lo largo del tiempo. Nos enfocaremos en esta modalidad para profundizar en el acompañamiento que se realiza directamente con las escuelas.

La Modalidad de Asesoría Directa en el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, realizada por los supervisores técnicos en 2016, tenía como propósito fundamental avanzar de manera concreta y contextualizada hacia el desarrollo y movilización de capacidades de los directivos de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2015). Actualmente la asesoría directa busca “promover la mejora educativa a través de cambios acotados, claros y precisos focalizados en los aprendizajes, cuyo horizonte es el desarrollo de capacidades en los equipos de gestión, que permitan institucionalizar y sostener las mejoras puntuales que se vayan alcanzando” (MINEDUC, 2020a, pág. 5). Esto se realiza mediante un ciclo estratégico que busca la mejora acelerada implementando acciones puntuales que aportan a focos definidos para y en cada establecimiento. En la base de este modelo se encuentra la experiencia sistematizada por Bambrick-Santoyo (2012), que busca promover el liderazgo pedagógico para la mejora educativa por medio de siete palancas de liderazgo. Entre sus elementos centrales tiene la observación y la retroalimentación, orientadas a generar un acompañamiento sistemático de los líderes instruccionales; se observa y se entrega feedback semanal que permita modificar la gestión pedagógica rápidamente. La actual Estrategia Ministerial 2020 (MINEDUC, 2020a) busca instalar una cultura de la retroalimentación con estas ideas como base.

## Metodología

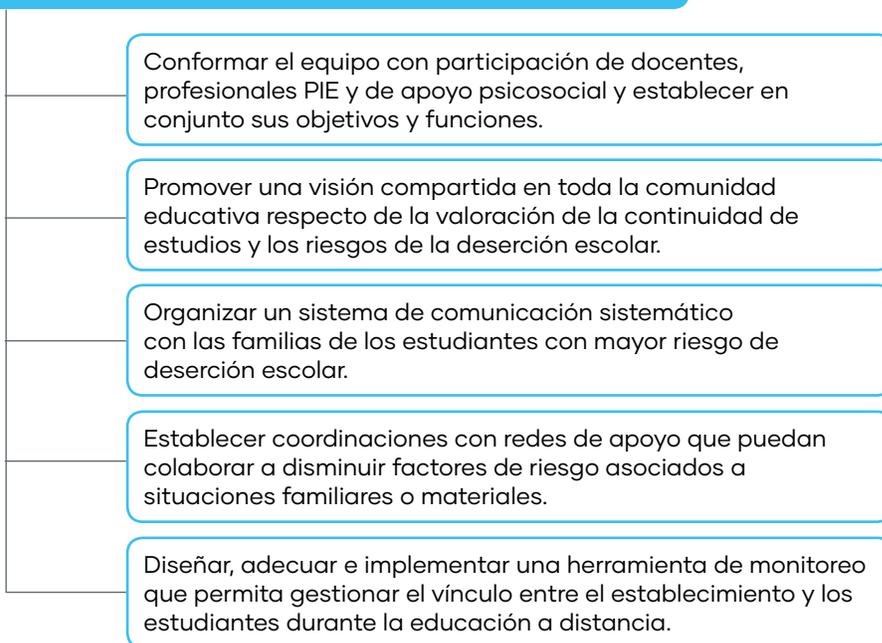
El proceso de asesoría directa busca acompañar especialmente a los establecimientos en categorías de desempeño Insuficiente y Medio-Bajo, con una sistematicidad de 15 días por visita, para asegurar un trabajo continuo y que se cumplan las metas establecidas en cada visita. Las visitas son de entre 45 y 60 minutos. Forman parte de un ciclo estratégico que tiene 4 componentes y 5 pasos.

Los componentes del ciclo son el (1) **foco del apoyo técnico**, previamente definido por la DEG a partir de datos provenientes de la ACE, los EID y las propias experiencias de acompañamiento antecedentes. Estos pueden ir variando de acuerdo a los datos mencionados recién. Los focos que fueron priorizados para el 2020 son: Uso de datos para

la toma de decisiones pedagógicas; Implementación de estrategias para promover la asistencia a clases; Implementación de un ambiente escolar organizado; Observación y retroalimentación de las prácticas pedagógicas; y Monitoreo y evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje. En el contexto de la pandemia de Covid-19, por ejemplo, fueron modificados para apoyar a los establecimientos a responder a la crisis (MINEDUC, 2020b). A partir de estos focos se identifican uno o dos (2) **estándares indicativos de desempeño** (EID), que focalizan el acompañamiento hasta alcanzar el desarrollo satisfactorio del mismo. Para esto se requiere definir e implementar (3) **acciones de mejora** concretas, medibles, practicables, acotadas y precisas que contribuyan al desarrollo del EID. Se seleccionan las acciones que se van a implementar de acuerdo a las decisiones pedagógicas que adopte el equipo de gestión, mediado por el apoyo técnico del supervisor. Estas serán desarrolladas a partir de (4) **movimientos clave**, que son los pasos precisos que dan cuenta de la implementación de la acción de mejora. Todos estos componentes del ciclo están predeterminados por la DEG. En el Tabla 6 se muestran algunos ejemplos de acciones de mejora y movimientos clave a partir de un EID que es parte del foco "Prevención de la deserción escolar"; se trata del estándar 6.4: El equipo directivo y los docentes implementan estrategias efectivas para prevenir la deserción escolar.

**Tabla 6.** Ejemplos de acción de mejora y movimientos clave asociados

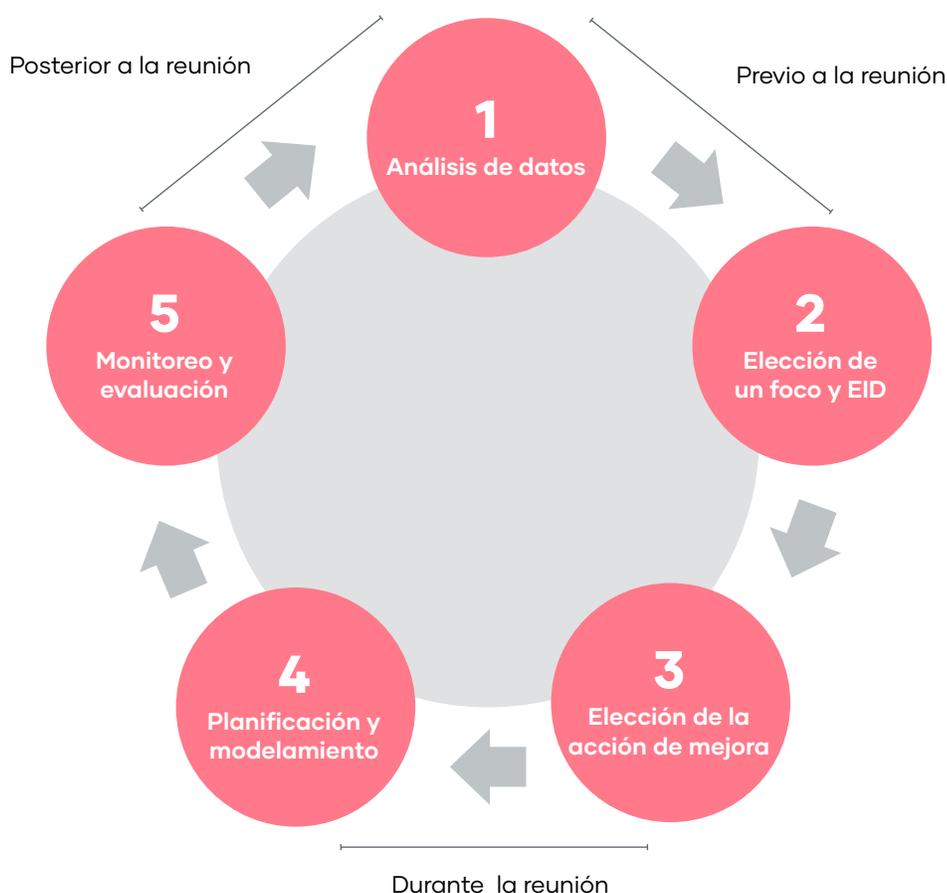
**1. Equipo de gestión conforma un equipo interdisciplinario para articular estrategias que permitan detectar o tiempo y prevenir la deserción escolar.**



Fuente: Apoyo técnico ministerial en tiempos de Covid-19, 2020

A su vez, estos componentes se despliegan en un ciclo cronológico de 5 pasos (ver Figura 5), en el que previo a cada reunión el/la supervisor/a (1) analiza los datos que vayan emergiendo durante el proceso de acompañamiento y a partir de esto realiza la (2) Elección del foco de trabajo y la Preparación de la reunión de asesoría técnica. Luego, esta elección es mostrada y consensuada con el establecimiento escolar durante la reunión para alcanzar posteriormente la (3) Elección de la acción de mejora. En este proceso el/la supervisor/a presenta evidencia que busca gatillar la reflexión del equipo de gestión mediante preguntas que logren que el propio equipo identifique y seleccione una acción de mejora. Con esta decisión se procede a (4) Planificar la acción de mejora y sus respectivos movimientos clave. Después de la reunión se realiza el (5) Monitoreo y evaluación de la acción, que será también la instancia que abrirá la siguiente reunión, en la que se evaluarán los avances de la acción, que según la Estrategia Nacional debe “ser implementada entre una reunión y otra de apoyo técnico, es decir, en 15 días” (MINEDUC, 2020a).

**Figura 5.** Ciclo estratégico en 5 pasos



**Fuente:** Estrategia ministerial de apoyo y acompañamiento técnico a establecimientos educacionales en el marco del SAC 2020

Es relevante mencionar que con la idea de instalar una cultura de la retroalimentación, la actual estrategia incorporó este proceso orientado desde las jefaturas técnicas hacia los supervisores. Esto implica que la jefatura realice una observación no participante de una reunión técnica o visita, analice los datos levantados y complemente con otros; a partir de esta actividad identifica un foco y retroalimenta. Luego, en conjunto con el supervisor, identifican brechas y llegan a acuerdos sobre el reforzamiento de sus actuaciones profesionales. Planifican y modelan el desarrollo de capacidades y, luego de implementado el plan, este se monitorea (MINEDUC, 2020b).

A su vez, es relevante mencionar que existen escasos estudios sobre la efectividad del modelo de acompañamiento de los DEPROV, y la nueva estrategia recién se está implementando, por lo que aún no podemos decir que se trate de una práctica exitosa.

## **Belén Educa**

### **Fundamentos**

Belén Educa es una fundación educativa católica, sin fines de lucro, que desde el 2000 busca proveer una educación de calidad a estudiantes de sectores vulnerables de nueve comunas del país. La institución es sostenedora de doce colegios que trabajan en red, en los cuales se ha definido que el trabajo de los equipos docentes y directivos es un impulsor fundamental de la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes.

Desde los inicios de la fundación surge la iniciativa de acompañar a los/as directores/as y sus equipos. Esto se ha hecho de diversas maneras que han ido mejorando a lo largo del tiempo. Actualmente trabajan lo que denominan "Asesoría de Líderes": desde el 2017 se han establecido lineamientos que aseguran una presencia sistemática de asesoras que colaboran con los/as directores/as semanalmente para el fortalecimiento de sus capacidades, de acuerdo a los desafíos de mejora de cada colegio y en coherencia con la profunda humanidad del Sello Belén. Se declara que el objetivo de la Asesoría de Líderes es que "las y los líderes pedagógicos de la red Belén Educa desarrollen prácticas directivas que desplieguen a sus equipos y permitan la mejora continua de los colegios" (Fundación Belén Educa, 2021, pág. 8).

Desde el año 2013, han adoptado el modelo de mejoramiento pedagógico de las escuelas estadounidenses Uncommon Schools, sistematizado por Paul Bambrick-Santoyo (2012). Esto implica que Belén Educa ha buscado formar y acompañar a los docentes y

líderes desde el liderazgo instruccional, poniendo especial foco en las palancas de Observación y Retroalimentación, Enseñanza basada en datos y Cultura Escolar (Sarmiento, 2018; entrevistas). En las entrevistas realizadas se señala que se busca instalar una cultura de la retroalimentación para la mejora, y con este fin se ha propiciado la generación de estrategias de acompañamiento desde el sostenedor que fortalezcan las capacidades de los líderes escolares a través de la observación y la retroalimentación sistemáticas, para que estos, a su vez, acompañen a los líderes medios en la meta de lograr desarrollar las capacidades de sus equipos docentes, de modo que los beneficios de estas dinámicas lleguen a los estudiantes y se expresen en el acompañamiento de sus procesos de aprendizaje. Los focos de mejora y retroalimentaciones se basan en datos, que guían todo el proceso de mejora.

El proceso de retroalimentación se apoya profundamente en elementos de *coaching* para aproximarse al desarrollo de capacidades, en los distintos niveles del sistema. Desde el modelo de Bambrick-Santoyo (2012; 2018), el *coaching* es la herramienta fundamental para el desarrollo profesional, por lo que es clave que los asesores de los líderes puedan manejar sus elementos. Sobre esta base, Belén Educa toma como referentes el *coaching ontológico* de Rafael Echeverría y la "gestión sutil" de Nicolás Majluf.

El modelo de acompañamiento de Belén Educa busca desarrollar competencias en los equipos directivos que están establecidas de acuerdo al perfil del cargo para el rol de director/a. Estas competencias se encuentran definidas en un diccionario de competencias propio de la fundación y se asocian a recursos personales y técnicos. Asimismo, estas competencias buscan dialogar con el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, así como con los EID.

Existe un plan estratégico fundacional en cada escuela, que delimita ciertas dimensiones y subdimensiones en las que se enfoca el acompañamiento, para así desarrollar determinadas prácticas que acerquen al cumplimiento de las metas que la fundación propone para cada establecimiento. El rol de quien acompaña está más centrado en cómo desarrollar las competencias para movilizar esas prácticas que en el qué hacer. Según declaró una de las asesoras entrevistadas, es necesario situar el aprendizaje de cada directora, contextualizando tanto sus necesidades y particularidades, como la cultura y requerimientos de la comunidad educativa que lidera. Declara que para ello se requiere diferenciación y no estandarización, por lo que tiene la potestad para decidir la batería de estrategias que se pondrán en juego de acuerdo a lo que cada director necesite, para ayudarlos a desarrollar las competencias buscadas.

## Metodología

Para realizar un acompañamiento diferenciado y contextualizado a las necesidades de cada líder y del establecimiento del que es responsable, Fundación Belén Educa ha generado un modelo de Asesoría de Líderes basado en un ciclo de mejora a corto plazo que implica las etapas presentadas en la Figura 6, que se desarrolla en el transcurso de un año.

El ciclo comienza con la identificación de áreas o focos de mejora: quien asesora a la escuela analiza la evaluación de desempeño del año anterior del/a director/a (en la que se evalúan las competencias propias del cargo y las metas que el director ejecutivo había propuesto para el rol), el plan de acompañamiento del año anterior, los resultados de aprendizaje y de eficiencia interna, así como el plan de acción previo. Posteriormente se dialoga sobre estos resultados con el equipo de gestión, para definir metas institucionales a partir de los datos y desde ahí identificar áreas de mejora de su gestión y liderazgo con el propósito de apalancar las metas del Plan de Acción del Colegio. Desde ahí, el/la director/a tiene la agencia para, a través de un FODA, identificar lo que consideran necesitan trabajar en la asesoría y consensuarlo con su asesora.

**Figura 6.** Ciclo de mejora Fundación Belén Educa



Fuente: Presentación Plan de Acompañamiento 2021, Belén Educa

De este modo se elabora el Plan de acompañamiento que será ejecutado durante el año. Para la ejecución de este plan, la asesora de líderes se reúne con el/la director/a al menos una vez a la semana, momentos en los que se puede realizar observación y retroalimentación de distintas instancias, análisis de datos, observación participante en reuniones de equipo directivo, observación de clases remotas, entre otros. Se busca seleccionar el momento de reunión en función de que la asesora pueda acompañar al directivo en un despliegue auténtico de las prácticas o capacidades asociadas a aquello que se ha definido como foco de mejora.

Finalmente, se realiza la evaluación del Plan de acompañamiento, en la que se analizan los resultados, se identifican las brechas que se sostienen y los logros alcanzados de acuerdo al plan elaborado.

Las acciones clave que un asesor de líderes debe realizar son: escuchar, indagar, observar sin juicios, analizar, reflejar, problematizar y orientar<sup>2</sup>. A su vez, se espera que se apoye en técnicas como la observación, retroalimentación, análisis de datos, shadowing, modelaje, entre otras, que permiten favorecer el aprendizaje de adultos.

Para que el asesor pueda cumplir eficazmente este rol, Fundación Belén Educa se asegura de desarrollar las capacidades de quienes acompañan a las escuelas. Con este fin, procuran:

- **Brindar cursos de capacitación.** Se han formado en habilidades fundamentales para el acompañamiento como la observación sin juicios, retroalimentación, gestión sutil, entre otros. A su vez, se han formado en el modelo de las Uncommon Schools.
- **Asegurar espacio para el desarrollo profesional interno.** Todos los viernes se reúnen las asesoras de líderes y aprovechan esta instancia para presentar y analizar casos auténticos que les hayan sucedido en los acompañamientos, para intercambiar formas de resolver problemáticas, compartir sus saberes, generar un lenguaje común y establecer instancias de autocapacitación a partir de la identificación de las fortalezas de cada uno.

---

2 Todas estas acciones se relacionan con el *coaching* como herramienta para desarrollar capacidades.

- **Selección rigurosa y promoción interna.** Se aseguran de retener y desarrollar el talento que identifican dentro de la organización, por lo que muchas de las asesoras previamente fueron directoras destacadas en los colegios de Belén Educa. A su vez, las personas que han ingresado a la organización vía concurso para estos cargos han sido minuciosamente seleccionadas para que cuenten con las competencias necesarias. El equipo es multidisciplinario, con personas provenientes de diversos sectores, lo que enriquece la comunidad de práctica conformada.
- **Inducción al Sello Belén.** Las personas seleccionadas pasan por un proceso de inducción intencionada en el que se interiorizan sobre la cultura organizacional de la fundación, así como sobre las principales herramientas de gestión propias y las metas estratégicas. Es parte del sello de la organización un sentido de servicio, responsabilidad y dignidad de las personas, lo que según señalan las entrevistadas se traduce en otorgar gran importancia a las relaciones interpersonales, el establecimiento de confianzas y la rigurosidad.

Es importante señalar que Belén Educa cuenta con un equipo de cuatro personas que acompañan a sus doce escuelas. Esto permite que cada asesor pueda tener tiempo suficiente para hacer al menos un acompañamiento semanal, el cual se complementa con llamadas telefónicas, y a veces, visitas adicionales en caso de ser necesario. En las entrevistas sostenidas con dos asesoras de líderes, nos señalaron que tenían una dedicación de aproximadamente 8 horas semanales por cada establecimiento, considerando 5 horas de visita a la semana, 2 horas de seguimiento y 2 de preparación. Para asegurar el cumplimiento de las visitas, se establecen horarios semanales que no son variables, de modo que, por ejemplo, una asesora va a visitar todos los miércoles por la mañana, de 8 a 13 horas, el mismo establecimiento.

## **PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS, ENCUESTAS Y TALLERES DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN Y VALIDACIÓN**

### **Levantamiento de información cualitativa por medio de entrevistas online y talleres**

El proceso de levantamiento de información cualitativa se compuso de entrevistas semiestructuradas a actores clave y talleres de trabajo con profesionales de SLEP y equipos y representantes de equipos directivos de establecimientos educativos, para el levantamiento de sugerencias específicas al MDC. A continuación, se detallan estos componentes y la muestra definitiva en la que se trabajó.

### **Descripción de muestra definitiva**

En relación a las entrevistas a los equipos UATP, en un principio se buscó realizar 11 entrevistas grupales, una por SLEP, en la que participaran el/la subdirector/a de la Unidad Técnico-Pedagógica y el/la encargado/a de Mejora Continua. Además, se sumarían 3 entrevistas individuales a las encargadas de Primera Infancia de los SLEP de Andalién Sur, Huasco y Valparaíso, en cuanto todos estos actores son quienes han liderado los procesos de acompañamiento técnico-pedagógico. No obstante, si bien en seis de los SLEP se cumplió con esta propuesta, en cuatro tuvieron que realizarse modificaciones, a saber:

- En Barrancas participó la subdirectora UATP y dos encargados de Mejora Continua.
- En Costa Araucanía se realizó una entrevista a la subdirectora UATP y una entrevista a la reemplazante del encargado de Mejora Continua por separado.
- En Andalién Sur participa el encargado de Mejora Continua y una asesora pedagógica por licencia médica de la subdirectora UATP.
- En Colchagua solo participó el encargado de Mejora Continua por problemas en un establecimiento del SLEP.
- En Atacama participaron el encargado de Mejora Continua y el coordinador de la Unidad de Monitoreo y Seguimiento.

De esta forma, se realizaron 15 entrevistas a 25 participantes, y se cubrió todos los territorios propuestos. La Tabla 1 muestra información referida a los participantes en las distintas entrevistas:

**Tabla 1.** Detalle de las entrevistas realizadas a Equipos UATP

SLEP	CARGO
Barrancas	Subdirectora UATP y encargados de Mejora Continua
Puerto Cordillera	Subdirectora UATP y encargada de Mejora Continua
Huasco	Subdirector UATP y encargado de Mejora Continua
Huasco	Encargada Primera Infancia
Costa Araucanía	Subdirectora UATP
Costa Araucanía	Reemplazo encargado de Mejora Continua
Chinchorro	Subdirectora UATP y encargada de Mejora Continua
Gabriela Mistral	Subdirectora UATP y encargada de Mejora Continua
Andalién Sur	Encargado de Mejora Continua y asesora pedagógica
Andalién Sur	Encargada Primera Infancia
Colchagua	Encargado de Mejora Continua
Atacama	Coordinador de la Unidad de Mejora y Acompañamiento y coordinador de la Unidad de Monitoreo y Seguimiento
Llanquihue	Subdirector UATP y encargado de Mejora Continua
Valparaíso	Subdirector UATP y encargado de Mejora Continua
Valparaíso	Encargada Primera Infancia

En cuanto al trabajo de campo considerado para los actores del nivel central, se estableció una muestra intencionada no probabilística que abarcara las instituciones relevantes dentro del SAC para los propósitos del estudio, así como los funcionarios que tuvieran un mayor conocimiento del Modelo dentro de la DEP. En este sentido, junto con la contraparte se designaron los entrevistados específicos para cada institución y/o división. Si bien en un primer momento se propusieron 9 entrevistas de cinco instituciones distintas sugeridas por la contraparte, la de JUNJI tuvo que postergarse para la fase de ajuste y validación del MDC, previo acuerdo con la DEP. De este modo, el resultado final fueron 8 entrevistas a 11 participantes de cuatro instituciones distintas, las cuales se detallan en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Detalle de las entrevistas realizadas en el nivel central

INSTITUCIÓN	TIPO DE ENTREVISTA	CARGO/S
DEP	individual	Jefa de la División de Desarrollo Educativo
DEP	individual	Jefe Departamento de Desarrollo Profesional Niveles Intermedios
DEP	individual	Jefa de Primera Infancia
DEP	grupal	Equipo Departamento de Acompañamiento y Mejora Continua
DEG	individual	Coordinador de la Unidad de Liderazgo para la Mejora Escolar
CPEIP	grupal	Coordinador Área de Liderazgo para el Desarrollo Profesional y Coordinadora Formación Docente
Agencia de Calidad	individual	Jefe de la División de Evaluación y Orientación de Desempeño
Subsecretaría de Educación Parvularia	individual	Jefa Departamento Apoyo a la Mejora

En el caso de las entrevistas realizadas a expertos/as, se esperaba recoger y sistematizar las opiniones, juicios y sugerencias de un conjunto de profesionales y académicos en educación, tanto de nivel escolar como parvulario, sobre aspectos conceptuales y metodológicos del MDC; así como respecto de su utilidad, adaptabilidad y de las condiciones de implementación, entre otros aspectos que han de permitir mejorar su diseño y la estrategia que permita llevarlo a cabo. La selección de todos ellos respondió a su vasta experiencia en el campo educativo, especialmente referida a aspectos de liderazgo y gestión pedagógica. De este modo, se decidió entrevistar a 3 participantes del nivel parvulario y 4 del nivel escolar, de reconocida trayectoria académica en investigaciones de educación y cercanos al sistema de Educación Pública chileno, realizándose un total de 6 entrevistas individuales.

Respecto de las entrevistadas del nivel parvulario, ellas fueron sugeridas por la contraparte y rectificadas por la experta en este nivel que formó parte del equipo de trabajo de campo. En relación con los entrevistados del nivel escolar, estos fueron seleccionados por el equipo de investigación, en cuanto se contaba con amplio conocimiento sobre nombres clave. Cabe destacar que todas estas personas fueron aprobadas por la contraparte previa realización de las entrevistas.

**Tabla 3.** Entrevistas realizadas a expertos/as temáticos en las dimensiones del Modelo de Desarrollo de Capacidades

NIVEL	ENTREVISTADO/A
Educación Básica y Media	Mario Uribe
	Dagmar Raczynski
	Carmen Montecinos
	Mauricio Pino
Educación Parvularia	Kiomi Matsumoto
	Selma Simonstein
	Piedad Cabrera

Por último, en lo que se refiere a los talleres, a raíz de las entrevistas realizadas a los equipos UATP se decidió construir una muestra que considerara a todos los SLEPS, pero intencionando mayor presencia de aquellos en los que se explicitara un uso del MDC. Esto, en cuanto que el objetivo de los talleres consistió en analizar de manera detallada los distintos materiales de las etapas del Modelo. A su vez, la información obtenida de las entrevistas se complementó con la revisión de los planes anuales y la participación en las encuestas, de modo de asegurar la presencia en los talleres de participantes que conocieran el material que se necesitaba ajustar y formularan comentarios atinentes a su objetivo.

En este sentido, se invitó a participar a 26 profesionales que realizaran acompañamiento directo en los SLEPS (3 de nivel parvulario y 23 de nivel escolar) y a 30 miembros de equipos directivos (10 de nivel parvulario y 20 de nivel escolar). Dichas invitaciones se realizaron previa comunicación con los equipos UATP, a fin de contactar a personas que hubiesen vivido el acompañamiento técnico-pedagógico que este conlleva.

**Tabla 4.** Distribución participantes en talleres UATP y establecimientos

SLEP	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Andalién Sur	Taller SLEP: 1 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
	Taller EE: 1 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
Atacama	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 1 nivel parvulario, 1 nivel escolar.
Barrancas	Taller SLEP: 3 nivel escolar.
	Taller EE: 0 por no usar ni conocer el MDC.
Chinchorro	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel escolar.
Colchagua	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel escolar.
Costa Araucanía	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
Gabriela Mistral	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
Huasco	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 1 nivel parvulario, 1 nivel escolar.
Llanquihue	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 1 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
Puerto Cordillera	Taller SLEP: 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel escolar.
Valparaíso	Taller SLEP: 1 nivel parvulario, 2 nivel escolar.
	Taller EE: 2 nivel parvulario, 2 nivel escolar.

Cabe destacar que, en el caso del taller para UATP, participaron 14 participantes en una primera instancia y 8 en una reunión extra para abordar con mayor profundidad el nivel de educación parvularia, mientras que, en el caso del taller para establecimientos, el número total de participantes fue de 12 casos.

### Entrevistas a actores clave

Los instrumentos de producción de datos cualitativos, es decir, las entrevistas individuales en profundidad semiestructuradas, buscaron capturar percepciones sobre el MDC. Sin embargo, varían en términos de la composición, propósitos y los procedimientos de las entrevistas. Las entrevistas individuales y en duplas apuntaron a áreas o dimensiones de indagación del objeto de estudio que permitiesen explorar la utilidad del modelo de desarrollo de capacidades, el grado de adaptabilidad a los distintos contextos, el nivel de rigurosidad

teórica, el nivel de rigurosidad metodológica y propuestas de mejora del MDC, como herramienta útil para el desarrollo de capacidades en el acompañamiento técnico-pedagógico.

Para la realización de las entrevistas, se diseñaron pautas semiestructuradas con preguntas guía, pero con flexibilidad y apertura para adaptar de acuerdo con las características del contexto que representa cada informante, profundizando en variables emergentes. Se consideró que la entrevista semiestructurada es una técnica pertinente para cumplir con los objetivos específicos, en la medida en que, además de extraer información específica sobre un determinado tema, permite (Flick, 2004):

- Revelar narrativas y discursos del entrevistado.
- Establecer una conversación entre investigador y entrevistado.
- Indagar de acuerdo con el contexto del entrevistado.
- Entender las opiniones como parte de un marco referencial y contextual propio, evitando juicios y evaluaciones sobre el entrevistado.

Las pautas de entrevista fueron adaptadas de acuerdo con el cargo y nivel jerárquico de cada entrevistado, siempre en función de levantar información según las dimensiones definidas en la matriz de análisis. En general, las entrevistas individuales tuvieron una duración que fluctuó entre los 45 y los 70 minutos, aproximadamente. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas, para lo cual se solicitó un consentimiento informado de cada uno de los participantes.

### **Talleres de trabajo para el levantamiento de sugerencias al MDC**

Los talleres de trabajo reemplazaron los grupos focales definidos inicialmente en el diseño del proyecto. Esta propuesta se basó en la necesidad de generar instancias que permitiesen levantar sugerencias específicas para cada instrumento de acuerdo a la experiencia en la aplicación, de manera de proponer ajustes alineados a las necesidades reales que se dan en los territorios. Se precisa considerar que el formato de grupo focal tiene dos limitantes: la cantidad de personas que participan y el tipo de información que se levanta, la cual busca discutir internamente sobre el fenómeno estudiado atendiendo nuevas comprensiones y puntos de vistas que resultan de la interacción colectiva de los entrevistados (Patton, 2001) en un espacio de tiempo definido (para este proyecto, no más de 1,5 horas). Al respecto, se dificultaría generar un espacio de trabajo para levantar las sugerencias

específicas respecto de los instrumentos que componen el MDC, aspecto que tampoco se podría realizar en el formato de entrevista.

La propuesta de cambiar de grupo focal a taller se fundamentó en propiciar un espacio de trabajo conjunto entre los actores de los SLEP y los establecimientos educativos, y el equipo a cargo del estudio (en dos instancias diferenciadas) que permitiese profundizar y especificar los ajustes y sugerencias concretas a las guías metodológicas y rúbricas del MDC, en concordancia con las propuestas de los actores de los SLEP y los establecimientos educativos que trabajan con el modelo.

En síntesis, se realizaron dos talleres en modalidad virtuales de 2 horas cada uno (una jornada para los equipos SLEP y una jornada para una muestra de equipos directivos de establecimientos educativos) bajo la metodología cualitativa de "conferencia de búsqueda", cuyo propósito es motivar reflexiones colectivas orientadas a la generación de propuestas para un futuro común (Emery & Purser, 1996). Se trabajó en la plataforma Zoom, a través de la generación de espacios de plenario (todo el grupo) y espacios de trabajo en grupos pequeños con la ayuda de un facilitador por equipo. El foco estuvo puesto en levantar propuestas concretas para ajustar el MDC en función de las experiencias de los equipos SLEP y los establecimientos educativos. El reporte de las acciones realizadas se detalla a continuación.

**Tabla 5.** Detalle talleres para equipos UATP y equipos directivos

TALLER EQUIPOS UATP		TALLER EQUIPOS DIRECTIVOS	
	22 de septiembre 2021, 10:00 hrs.		30 de septiembre 2021, 15:00 hrs.
	14 participantes de 10 SLEP		12 participantes de 9 SLEP
	Revisión del MDC, guías metodológicas de cada etapa y rúbrica de cada nivel		Revisión del MDC, guías metodológicas de cada etapa y rúbrica de cada nivel
	5 grupos: 1 Educación Parvularia, 4 nivel escolar		3 grupos: 1 Educación Parvularia, 2 nivel escolar
	5 facilitadores/as y una anfitriona		5 facilitadores/as y una anfitriona
	Actividad de plenario y MENTI		Actividad de plenario y MENTI

## Consideraciones éticas

Si bien el objetivo general del estudio es la identificación de necesidades de ajuste y validación del MDC, resulta probable que los participantes lo confundan con procesos de evaluación de desempeño, pudiendo esto moderar la calidad de su respuesta y/o desincentivar su colaboración. Por ello, se estableció un protocolo de confidencialidad que incluía el resguardo de los registros de las entrevistas, así como la identificación de los participantes en los análisis, de manera de asegurar que sus respuestas no serían individualizadas. Para garantizar el cumplimiento de este protocolo, a lo largo del estudio se evitó cualquier tipo de declaración que pudiese ser conectada directamente con la identidad de la persona que la emitió.

## Componente cuantitativo

La aplicación de la encuesta corresponde a una aproximación cuantitativa por cuanto dicha metodología busca establecer relaciones entre distintas variables y el fenómeno estudiado (Creswell, 2007). En este caso, el objeto de estudio refiere a la percepción de distintos actores (usuarios y receptores) respecto del Modelo de Desarrollo de Capacidades elaborado por la DEP. Además, este enfoque permite conocer si hay alguna asociación entre variables de caracterización tanto de los/as encuestados/as como de sus territorios, y las distintas evaluaciones que se hacen del MDC y sus componentes.

Por medio de un enfoque de carácter descriptivo, en esta etapa se propuso recoger las percepciones sobre el MDC en términos de su utilidad, adaptabilidad y eventuales propuestas de mejora, a partir de la opinión de quienes lo usan (equipos UATP) y quienes lo reciben (equipos directivos de los establecimientos del SLEP). Se optó por el enfoque descriptivo dada su utilidad en la presentación —con mayor o menor profundidad— de datos con múltiples dimensiones o ángulos de un suceso, comunidad, contexto, situación o fenómeno (Hernández-Sampieri, 2014).

## Muestreo y criterios de selección de casos

Respecto de la muestra y los criterios de selección, en un inicio y en concordancia con los compromisos adquiridos con la DEP, para el caso de la encuesta al equipo UATP, esta se propuso de carácter censal para subdirectores/as de Apoyo Técnico-Pedagógico y encargados/as de Mejora Escolar Continua y para el caso de tres encargadas de Primera Infancia, dando cuenta de un total de 25 casos. No obstante, en el

transcurso del estudio y con la aplicación de entrevistas surgió como mayor relevancia la voz de las y los profesionales de apoyo pedagógico directo a los establecimientos. De este modo, y considerando los cargos ya descritos, el n muestral alcanzó los 75 casos.

Respecto de los establecimientos educacionales, teniendo en consideración el universo de 794 casos, de los cuales 150 son jardines infantiles y 644 escuelas y/o liceos, se buscó alcanzar un n muestral de un 30 %, es decir 238 casos. A su vez, se intencionó que quienes contestaran por servicio fuesen directivos de al menos 2 establecimientos que atiendan educación parvularia y 15 del nivel de educación básica y/o media; esto, para resguardar que la muestra final contenga un nivel de heterogeneidad considerable en términos de niveles educativos (Vivanco, 2006), entendiendo que el Modelo de Desarrollo de Capacidades busca ser adaptable a una diversidad de contextos, y permitiendo así un análisis más completo y acorde a la realidad. A su vez, el criterio muestral de niveles educacionales fue fundamentado en que la propuesta técnica de este estudio en conjunto con sus objetivos se sustenta en ajustar y validar el Modelo de Desarrollo de Capacidades tanto para educación escolar como parvularia, siendo entonces la variable más importante. Dicho esto, el n final fue de 289 casos, es decir 36,3 %, con 188 de establecimientos que atienden Educación Parvularia, 119 de Educación Básica y 113 de Educación Media, entendiendo que un mismo establecimiento puede atender más de un nivel. Además, se incorporaron 14 de Educación para Adultos y 17 de Educación Especial.

El análisis consideró otras características de los establecimientos, pero no en la selección de casos, privilegiando cruces entre las percepciones respecto del Modelo de Desarrollo de Capacidades y variables de caracterización laboral, a saber: índice de ruralidad; número de matrícula; años del equipo directivo en el establecimiento; modo de selección del equipo directivo, y categoría de desempeño. Por último, cabe destacar que en ninguna de las encuestas se contó con respuestas del Servicio de Colchagua, por decisión de este SLEP, y en el caso de la encuesta de establecimientos, no se contó con el Servicio de Barrancas en cuanto este no utiliza el Modelo de Desarrollo de Capacidades.

