

RÚBRICAS

**DESARROLLO DE CAPACIDADES
PARA EDUCACIÓN PARVULARIA**



**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
Carolina Soto Aspee
Sergio Pirinoli Herrera
Juan Lorca Valdivia
Israel Ferreira Pinto
Bárbara Agliati Molina

Edición de texto:

SM S.A

Diseño:

SM S.A

2022 – Dirección de Educación Pública

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

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.

ÍNDICE

1

RÚBRICA DESARROLLO DE CAPACIDADES BASALES PARA SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES 4

1.1 Consideraciones al evaluar el desarrollo de las capacidades basales	4
---	---

2

RÚBRICA DESARROLLO DE CAPACIDADES BASALES7

2.1 Capacidad de reflexión	7
2.2 Capacidad de colaboración	8
2.3 Capacidad de confianza relacional	10
2.4 Capacidad de distribución de liderazgo.....	11

1 RÚBRICA DESARROLLO DE CAPACIDADES BASALES PARA SALAS CUNAS Y JARDINES INFANTILES

El presente documento tiene como objetivo describir niveles, tipos, cualidades y patrones de progreso para evidenciar el desarrollo de las cuatro capacidades basales (reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución de liderazgo) que se promueven en el trabajo de apoyo que realizan los equipos de la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) en las salas cuna y jardines infantiles (EE) de sus territorios.

Es necesario tener presente que esta referencia para analizar el estado inicial y los avances en el desarrollo de capacidades alimenta principalmente la autoevaluación de los equipos de gestión de los EE y el trabajo de la etapa de diagnóstico del ciclo de mejora, pero no excluye su uso a lo largo de todo el proceso por los equipos de UATP en el diseño, implementación y evaluación del apoyo que realizan a las salas cuna y jardines infantiles.

1.1 Consideraciones al evaluar el desarrollo de las capacidades basales

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

- a. 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. De esta manera, para alcanzar un estadio de sustentabilidad es importante visualizar el estadio actual de desarrollo de la capacidad que se quiere movilizar.
- b. La evaluación más enriquecedora es la que se desarrolla de manera constante durante el acompañamiento, utilizando espacios de retroalimentación oportuna, específica y continua.
- c. 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.

d. 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. De este modo, es necesario tener presente que los descriptores de los estadios de desarrollo de cada capacidad no son exhaustivos y pudieran necesitarse más elementos específicos de análisis para una comprensión a cabalidad¹.

Un aspecto fundamental de evidenciar en el desarrollo de capacidades es que este proceso se da en el marco del acompañamiento y se ve potenciado en el trabajo colectivo. Es por este motivo que se sugiere que el instrumento que se propone en este documento se focalice en las capacidades que se desarrollan a nivel colectivo/organizacional.

Desde 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 con los sustentos teóricos de este documento, pues se funda en la premisa de que el desarrollo de capacidades es un proceso incremental mas 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 evidenciar 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.

¹ Para mayores antecedentes se recomienda consultar el documento "Fundamentos del Desarrollo de Capacidades en el Apoyo Técnico-Pedagógico en la Educación Pública".

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 satisfactoria y sustentabilidad. Con esto, 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 orientadas específicamente al desarrollo de capacidades ².

Tabla 1. Rúbrica holística del desarrollo de capacidades para salas cuna y jardines infantiles.

EXPLORACIÓN	La directora junto al equipo educativo reconocen que existen problemáticas o necesidades de mejora, pudiendo profundizar en su comprensión al asociarlas a determinadas capacidades basales que se debieran desarrollar.
IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	La directora junto al equipo educativo despliegan algunas acciones para abordar el problema, generando con ello conocimientos y habilidades en el equipo; con esto se profundiza la comprensión del problema y se identifican nuevos conocimientos y habilidades necesarios de desarrollar.
IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	La directora y el equipo educativo evidencian la integración de los nuevos conocimientos y habilidades en el abordaje de las problemáticas o necesidades de mejora, manteniendo una actitud de monitoreo frente a los procesos del jardín infantil que les permite comprender el efecto de la implementación de las capacidades en desarrollo, identificando posibilidades para afinarlas.
SUSTENTABILIDAD	La directora y el equipo educativo, a partir del abordaje de la situación problemática, han generado mejores condiciones en el jardín infantil; a partir de ello han adoptado un enfoque de mejora continua en el que las capacidades desarrolladas (habilidades, conocimientos y creencias de base) se ponen al servicio de la gestión del establecimiento de manera generalizada y flexible.

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

² 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 y construcción de acuerdos, entre otras.

En función de esta rúbrica modelo de los estadios de desarrollo de las capacidades basales, se presentan en la siguiente sección cuatro rúbricas referenciales que ejemplifican manifestaciones observables que dan cuenta de los niveles, tipos, cualidades y patrones de progreso para evidenciar el desarrollo de las cuatro capacidades basales. Estas manifestaciones consideran las posibles aproximaciones que los equipos de gestión pudieran tener a los problemas de práctica que enfrentan habitualmente en sus EE, como parte de la labor que realizan para fomentar el bienestar, la formación integral y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

2 RÚBRICA DESARROLLO DE CAPACIDADES BASALES

2.1 Capacidad de reflexión

La reflexión es una capacidad que está en la base del aprendizaje individual y colectivo, la que 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, y conlleva aprendizaje y mejora de la práctica.

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" (p. 35).

Tabla 2. Manifestaciones que ejemplifican niveles de complejidad de la reflexión.

EXPLORACIÓN	La directora junto al equipo educativo identifican, definen y analizan problemas de la práctica, considerando sus manifestaciones más evidentes, reconociendo algunas habilidades y conocimientos que les falta desarrollar para alcanzar un estado deseado.
IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	La directora junto al equipo educativo identifican, definen y analizan problemas de la práctica, considerando datos y criterios asociados a los referentes del nivel y del establecimiento (p.e.: PEI, BCEP, EID), planificando e implementando acciones que conllevan nuevas habilidades y conocimientos del equipo y las hacen identificar otros para alcanzar un estado deseado.
IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	La directora junto al equipo educativo identifican, definen y analizan problemas de la práctica considerando las habilidades y conocimientos adquiridos al enfrentar problemas anteriores, así como datos y criterios asociados a los referentes del nivel y del establecimiento (p.e.: PEI, BCEP, EID), monitoreando que las acciones que se desarrollan sean coherentes con las nuevas habilidades y conocimientos con que cuenta el equipo, ajustando las acciones cuando es necesario.
SUSTENTABILIDAD	La directora y el equipo educativo, a partir del abordaje de problemas de práctica anteriores y el consecuente desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, identifican, definen y analizan críticamente problemas de prácticas de diversa índole y con distinto alcance, generando una cultura de mejora continua caracterizada por diseñar, implementar y evaluar soluciones contextualizadas que prioricen acciones de mejora sostenible basadas en evidencia. Generan de esta manera un aprendizaje constante que ayuda a cambiar perspectivas, con nuevas habilidades y conocimientos que permiten la adaptación a escenarios dinámicos para el logro de los objetivos propuestos mediante el desarrollo de otras capacidades.

2.2 Capacidad de colaboración

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).

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).

Tabla 3. Manifestaciones que ejemplifican tipos de colaboración.

EXPLORACIÓN	La directora y el equipo educativo identifican problemas en las interacciones (trabajo conjunto) del equipo al enfrentar una tarea compartida por el jardín infantil asociada al bienestar y aprendizaje de niños y niñas. Reconocen que, en general, se comparte información básica sobre los desafíos y las metas propuestos, sin tener acuerdos comunes, y que se dan espacios insuficientes de coordinación ante situaciones puntuales que lo requieren.
IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	La directora y el equipo educativo abordan problemas de práctica de manera colectiva, como parte de un trabajo que considera el bienestar y el aprendizaje de niños y niñas. En este intercambio se desarrollan habilidades asociadas a compartir información sobre los desafíos y las metas propuestos y participar en espacios de colaboración ante situaciones puntuales que lo requieren, identificando nuevas habilidades y conocimientos necesarios para un óptimo trabajo colaborativo.
IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	La directora y el equipo educativo abordan problemas de práctica de manera conjunta, como parte de un trabajo que prioriza el bienestar y el aprendizaje de niños y niñas. En esta colaboración se despliegan conocimientos, habilidades y valores adquiridos previamente, desarrollándose diálogos con respeto, confianza y valoración del otro, y buscando consensos sobre los desafíos y las metas propuestos. En este nivel se apunta a monitorear y ajustar esta capacidad en el equipo para que luego se convierta en la manera permanente de abordar los desafíos de la mejora continua.
SUSTENTABILIDAD	La directora y el equipo educativo, a partir del abordaje de problemas de práctica anteriores y el consecuente desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, abordan diversos problemas de práctica de diversa complejidad de manera coordinada y empática, como parte de un trabajo que prioriza y se compromete colectivamente con el bienestar y el aprendizaje de niños y niñas. En esta relación de co-construcción se fomenta sistemáticamente el diálogo con respeto, confianza y valoración del otro, gracias a estructuras y roles que lo promueven, y se actúa proactivamente para llegar a consensos que consideren visiones y experiencias divergentes sobre los desafíos y metas propuestos. Se generan explícitamente conocimientos, habilidades y valores compartidos que proporcionan las condiciones necesarias para abordar en forma interdependiente los desafíos de mejora y metas en común del jardín infantil.

2.3 Capacidad de 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, p. 62). A su vez, la confianza se configura sobre la base 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).

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.

Tabla 4. Manifestaciones que ejemplifican cualidades de confianza relacional.

EXPLORACIÓN	La directora y el equipo educativo identifican problemas de práctica caracterizados por espacios de diálogo tensos, situaciones conflictivas que no se resuelven, además de expectativas limitadas respecto de las capacidades y voluntades del equipo para resolverlos. La directora y el equipo reconocen que estas prácticas problemáticas se relacionan con la escasa confianza entre las personas del equipo.
IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	La directora y el equipo educativo abordan problemas de práctica trabajando en mejorar las expectativas respecto de las capacidades y voluntades del equipo, desplegando habilidades de escucha activa en espacios de diálogo abierto y de retroalimentación sincera. A partir de este abordaje van detectando la necesidad de adquirir nuevas habilidades asociadas a actuar en coherencia con una visión compartida.
IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	La directora y el equipo educativo abordan problemas de práctica con altas expectativas respecto de las capacidades y voluntades del equipo; priman actitudes y habilidades de escucha activa, diálogo abierto y retroalimentación sincera, evidenciándose un actuar coherente con una visión compartida. Tanto la directora como el equipo educativo monitorean y ajustan su actuar de acuerdo con el nivel alcanzado como equipo de jardín infantil.
SUSTENTABILIDAD	La directora y el equipo educativo, a partir de enfrentar situaciones problemáticas previas, abordan problemas de práctica de diversa índole con altas expectativas respecto de las capacidades y voluntades del equipo; asumen siempre lo mejor de los demás, priorizan el diálogo abierto, la escucha activa y la retroalimentación sincera, evidenciándose un actuar coherente con la visión compartida. Existe en el jardín infantil un espacio virtuoso de cooperación e interdependencia confiable en todo el equipo para abordar desafíos estratégicos.

2.4 Capacidad de distribución de liderazgo

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). Al respecto, Maureira et al. (2014, p. 143) sostienen 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”.

Además, se 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 el desarrollo de prácticas innovadoras de trabajo, que implica, en su expresión alta, cambios en la cultura de un establecimiento (Bolívar, 2017).

Tabla 5. Manifestaciones que ejemplifican patrones de liderazgo distribuido.

EXPLORACIÓN	En el jardín infantil, ante el surgimiento de problemas, se despliegan prácticas de liderazgo formal centralizado, asignándose tareas estructuradas para cumplir metas acotadas. La directora y el equipo educativo reconocen la necesidad de avanzar hacia una mayor participación y responsabilización del equipo.
IMPLEMENTACIÓN EMERGENTE	En el jardín infantil, ante el surgimiento de problemas, se despliegan prácticas en las que se reparten las responsabilidades a algunos profesionales en forma limitada. Se descubre que, para seguir avanzando en la participación y responsabilización del equipo, se requiere asignar iniciativas de cambio con desafíos puntuales y metas acotadas a los diferentes actores que componen el equipo educativo.
IMPLEMENTACIÓN SATISFACTORIA	En el jardín infantil, ante el surgimiento de problemas, se despliegan prácticas en las que las responsabilidades son compartidas con todo el equipo, con roles bien definidos y conocidos por todos. En este nivel de desarrollo de la capacidad, tanto la directora como el equipo educativo monitorean y ajustan su actuar de acuerdo con el nivel alcanzado como equipo del jardín.
SUSTENTABILIDAD	En el jardín infantil, los problemas de práctica se enfrentan mediante un liderazgo democrático en el que sistemáticamente se reparten las responsabilidades de forma colaborativa. Se diseñan, implementan y evalúan iniciativas de cambio organizacional acordes a los desafíos y metas comunes propuestas, con roles definidos y conocidos por todos, considerando a todo el equipo. Se generan una cultura de visión y valores compartidos que, más allá de instancias formales o informales, siempre buscan potenciar la autonomía profesional y nuevos liderazgos que aborden los desafíos emergentes de mejora continua con prácticas innovadoras flexibles y sensibles al contexto.