



ORIENTACIONES

**Síntesis de los fundamentos del
Modelo de Desarrollo de Capacidades
para el Apoyo Técnico-Pedagógico
en la Educación Pública**



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 DEP:

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

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.

El presente documento constituye una síntesis de los elementos teóricos y conceptuales centrales que fundamentan la nueva versión ajustada del Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC).

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....6

¿A quién está dirigido este documento?..... 7

1

¿CÓMO SE ENTIENDE EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA LA MEJORA EDUCATIVA?8

1.1 Nociones de capacidad y desarrollo de capacidades..... 9

2

DESARROLLO DE CAPACIDADES Y APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO.....11

2.1 Síntesis para el desarrollo de capacidades a partir del acompañamiento técnico-pedagógico13

2.2 Estrategias de acompañamiento 15

2.3 Ciclo de Acompañamiento Técnico-Pedagógico 18

ANEXOS 21

Relación entre desarrollo de capacidades y mejora educativa..... 22

¿cuáles son las capacidades basales que deberían desarrollar los equipos de gestión de los establecimientos para la mejora educativa?..... 25

PRESENTACIÓN

El presente documento constituye una síntesis de los elementos teóricos y conceptuales centrales que fundamentan la nueva versión ajustada del Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC), que permite situar el acompañamiento técnico-pedagógico de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), visualizando el cambio y la mejora desde dentro de los establecimientos.

La Ley N° 21.040 señala, entre las funciones de los SLEP, el diseñar y prestar apoyo técnico-pedagógico hacia los establecimientos bajo su dependencia. En esta línea, no solo especifica una serie de deberes asociados a este apoyo, sino, 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 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 virtud de lo anterior, la Dirección de Educación Pública (DEP), con apoyo del Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE) de la Universidad Católica Silva Henríquez, llevó a cabo durante el año 2021 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 implementados¹, así como

¹ SLEP cohorte 2018: Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía; SLEP 2019: Chinchorro, Gabriela Mistral, Andalién Sur; SLEP 2020: Atacama, Valparaíso, Colchagua, Llanquihue.

la participación de académicos, expertos del sistema y la evidencia más actual a nivel nacional e internacional sobre apoyo para la mejora escolar.

El desarrollo del proceso descrito ha significado revisar la forma que adoptará el trabajo asociado al apoyo técnico-pedagógico y la relación entre los profesionales SLEP y los actores de los establecimientos educacionales (EE), tanto de los SLEP ya instalados, como de los 59 SLEP aún por implementarse. Introducir esta nueva perspectiva en el MDC ha implicado no solo un ajuste en sus instrumentos (guías metodológicas, anexos y rúbricas), sino que, primeramente, una adecuación del marco que los sustenta.

¿A quién está dirigido este documento?

Esta síntesis de los fundamentos del desarrollo de capacidades en el apoyo técnico-pedagógico está dirigida 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. Respecto de esto último, cabe mencionar que el enfoque de desarrollo de capacidades es 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.

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



1.1 NOCIONES DE CAPACIDAD Y DESARROLLO DE CAPACIDADES

A partir de la integración de diversos aportes consultados durante el proceso de ajuste del MDC (Baxter, 2021; Harsh, 2018; Bolívar, 2017, UNDG, 2017; OCDE, 2011), se ha llegado a que **la capacidad** puede ser entendida 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 produce 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 ² 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). Es aquí donde tiene lugar el desarrollo de capacidades.

² Autonomía y control sobre las propias acciones y decisiones.

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).

DESARROLLO DE CAPACIDADES Y APOYO TÉCNICO-PEDAGÓGICO



El apoyo técnico-pedagógico se constituye en un recurso que facilita el desarrollo profesional (y de capacidades) cuando es realizado de manera contextualizada, desde una relación horizontal y promoviendo el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico entre los profesionales de apoyo y la 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 tomar el apoyo técnico-pedagógico, siendo la que tiene mayor sintonía con el enfoque de desarrollo de capacidades ³.

Entre sus formas, el acompañamiento puede ser realizado por personas u organizaciones externas que refuerzan, facilitan y catalizan el desarrollo de capacidades (UNDG, 2017), recordando siempre que **el fin del desarrollo de capacidades es la mejora educativa basada 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).

La DEP, a través 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, a la que los profesionales dedican la mayor parte de su jornada laboral (se estima que aproximadamente 2/3 de su tiempo); sin embargo, también desempeñan funciones de apoyo tales como socializar nuevas políticas, monitorear la implementación de programas, entre otras tareas que se realizan en el tiempo restante ⁴.

Adscribiendo a lo señalado por Darling-Hammond et. al (2017), los profesionales de las UATP, a través del 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.**

³ Otros tipos de apoyo pedagógico son la asesoría experta, la supervisión o la consultoría, en los que se establecen relaciones más asimétricas y jerárquicas con los establecimientos educacionales en relación con quien domina ciertos conocimientos o experiencias. Se trata de apoyos más prescriptivos y que, por lo mismo, no desarrollan capacidades.

⁴ Téngase presente que los marcos orientadores que aporta el presente documento están dirigidos a la labor de acompañamiento del profesional de la 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, pero que tienen un carácter de menor complejidad y para las que existe mayor experiencia en nuestro sistema educativo.

El acompañamiento pedagógico ha demostrado ser una acción clave en la mejora escolar ⁵ y 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).

2.1 SÍNTESIS PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES A PARTIR DEL ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

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

1. Las capacidades que se definen en este documento de síntesis de fundamentos (reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución de liderazgo ⁶), se proponen como la base que permite alcanzar la mejora escolar en el contexto de la Educación Pública; por lo tanto, se requiere tener una comprensión profunda de cada una y del modo cómo estas 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 prácticas problemáticas identificadas al interior de los establecimientos. Este proceso requiere basarse en datos y evidencia a partir de la reflexión conjunta entre el profesional UATP del SLEP y el equipo de gestión.

⁵ Para mayor profundidad respecto de la relación entre el desarrollo de capacidades y el mejoramiento escolar, revisar el anexo 1 "Relación entre desarrollo de capacidades y mejora educativa".

⁶ Para mayor profundidad respecto del contenido y alcance de estas capacidades, revisar el anexo 2 "¿Cuáles son las capacidades basales que deberían desarrollar los equipos de gestión de los establecimientos para la mejora educativa?"

- 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 quiere decir que sean poco flexibles, sino más bien que son espacios en los cuales 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 requiere 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; no constituyen demandas impuestas de manera externa al establecimiento.
- 6.** Aunque se establezca una capacidad basal como foco, durante el acompañamiento se pone en práctica la reflexión, la colaboración, la confianza relacional y 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; esos procesos formativos exigen considerar el enfoque de desarrollo de capacidades para propiciar su reflexión y juicio profesional, su trabajo colaborativo con otros profesionales UATP, generación de confianza, entre otros.

2.2 ESTRATEGIAS DE ACOMPAÑAMIENTO

Como complemento a lo señalado, 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 propuestas que se precisa alcanzar. 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, que cuenten con elevados niveles de confianza entre los actores, que existen propósitos de mejora compartidos y condiciones organizacionales para la reflexión y el intercambio, entre otros factores. En los establecimientos en los que no existan 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.

De este modo, el profesional UATP requiere conocer a quién o quiénes está acompañando, y decidir cuál podría ser el rol y estrategia de acompañamiento más adecuada en cada caso. Algunos autores han distinguido los roles de acompañante, facilitador, orientador o articulador, según el estado inicial de las capacidades. La Tabla 1 presenta una breve descripción de esa propuesta.

Tabla 1. 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 educativo en el establecimiento educacional, en función de desarrollar sus capacidades.	Supone desarrollar las capacidades de los miembros del establecimiento por medio de la reflexión, provocando 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, pues 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 los sujetos a los 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 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, estrategias 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 sobre la base de la evidencia.
3. Facilitar el proceso de toma de decisiones respecto de la priorización de los objetivos de mejora y las capacidades que se necesita desarrollar.
4. Analizar datos e información relevante para apoyar la toma de decisiones y comprensión de las necesidades de mejora identificadas.
5. Realizar preguntas que promuevan la reflexión en relación con las prácticas problemáticas 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 de instancias de desarrollo profesional que fortalezcan sus capacidades.

2.3 CICLO DE ACOMPAÑAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

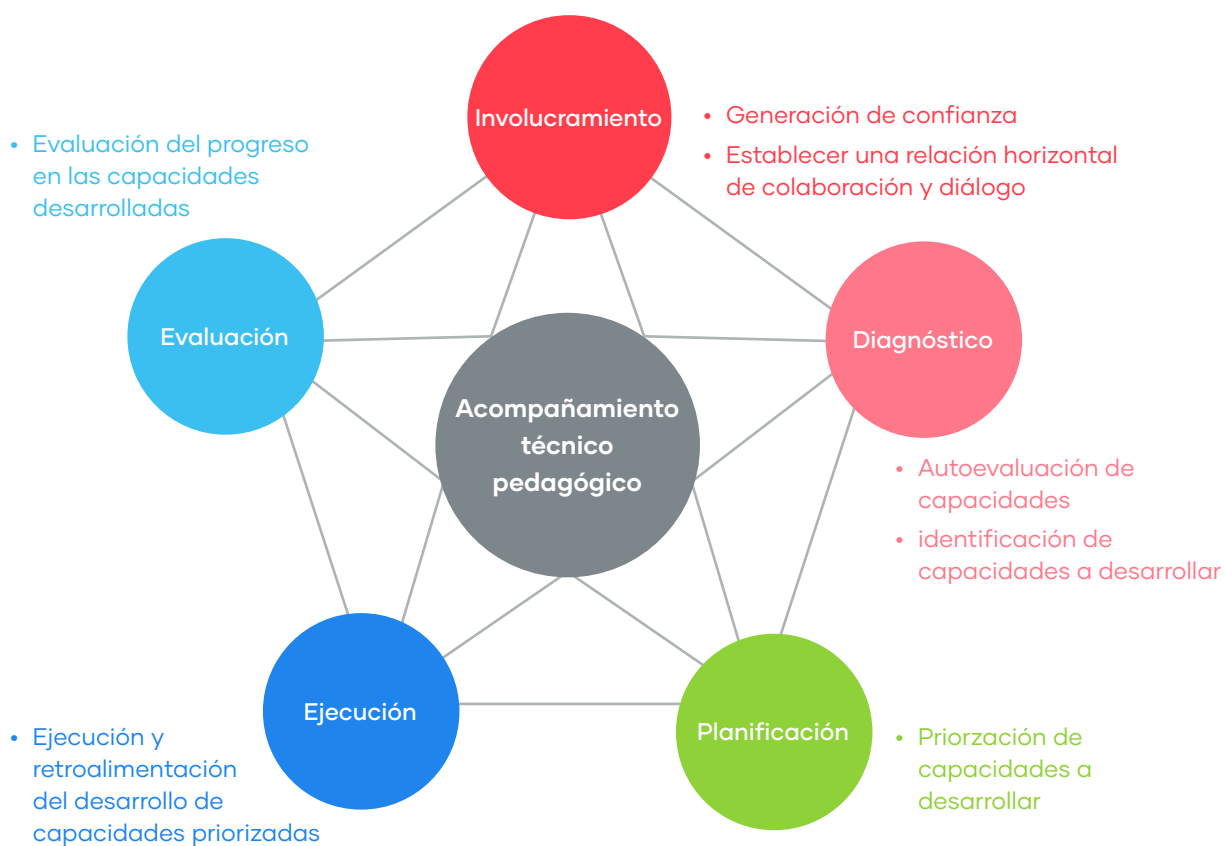
Para la realización del apoyo técnico-pedagógico en la Educación Pública que permita movilizar las capacidades de los profesionales, se propone continuar con el Ciclo de Acompañamiento Técnico Pedagógico, pero ajustado en relación con los fundamentos definidos. Al respecto, el Ciclo de Acompañamiento Técnico-Pedagógico para el desarrollo de capacidades es un proceso iterativo con etapas sucesivas que se aplica de acuerdo con 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 UATP y los equipos de gestión de las capacidades instauradas y las prácticas problemáticas que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para desde ahí 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 ejecutaran las cinco etapas en momentos determinados durante el año; sin embargo, y en línea con la perspectiva flexible y situada que se busca impulsar, la duración de las etapas no debiese acotarse rígidamente a este plazo.

Es necesario 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 1 da cuenta de las etapas mencionadas, las actividades claves en cada etapa y la relación entre ellas.

Figura 1. Etapas del Acompañamiento Técnico-Pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Complementariamente, la Tabla 2 resume los objetivos y resultados esperados de cada una de estas etapas, dando cuenta del camino que recorre el profesional de la UATP que realizará el acompañamiento técnico-pedagógico.

Tabla 2. Objetivos y resultados de cada etapa del acompañamiento

INVOLUCRAMIENTO	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.
DIAGNÓSTICO	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.
PLANIFICACIÓN	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.
EJECUCIÓN	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.
EVALUACIÓN	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 UATP en la implementación del ciclo de acompañamiento, se han diseñado y ajustado guías metodológicas que presentan de manera más detallada una propuesta sobre los objetivos, actividades y resultados esperables para cada etapa del ciclo; asimismo, se han definido rúbricas de desarrollo para las capacidades basales tanto en Educación Parvularia como escolar, entendiendo las diferenciaciones propias de cada contexto educativo.

LISTADO ANEXOS
<ol style="list-style-type: none">1. Relación entre desarrollo de capacidades y mejora educativa2. ¿Cuáles son las capacidades basales que deberían desarrollar los equipos de gestión de los establecimientos para la mejora educativa?

ANEXOS

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 que sean impuestos 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.

Así, resulta evidente que desarrollar capacidad interna de cambio en los establecimientos se aleja de 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 que tomará el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos y que se revisa 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.

¿Cómo se desarrollan las capacidades para la mejora educativa?

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

Como se mencionó, 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, lo que está directamente relacionado con favorecer el aprendizaje a nivel docente y organizativo (Bolívar, 2017; Elmore, 2010; Mintrop, 2016; Stoll, 2009).

Existe numerosa evidencia que posiciona las comunidades profesionales de aprendizaje como la estrategia con mayor potencial para 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, que aceptan la responsabilización conjunta por la mejora, generan colaborativamente conocimiento colectivo centrado en el aprendizaje de los estudiantes, el cual compromete el análisis de la enseñanza y reporta cambios a nivel de prácticas y cultura.**

De acuerdo con 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).

Adicionalmente, las comunidades profesionales de aprendizaje van de la mano con el 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, derivando en el fortalecimiento de la capacidad organizativa y aumentando 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).

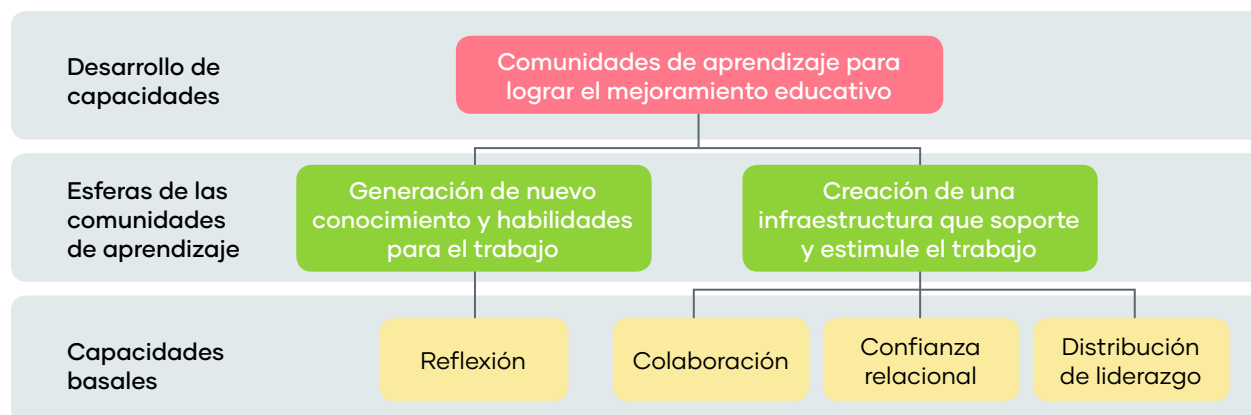
En tal articulación, el liderazgo ocupa un papel fundamental en la medida que logra extender su influencia en los establecimientos. Si bien los equipos de gestión, en tanto líderes formales, son críticos en la decisión de impulsar el desarrollo de capacidades para la mejora y favorecer la sinergia entre el aprendizaje individual y el organizativo, **una institución con capacidad necesariamente distribuye 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 otros (Bolívar, 2017). En consecuencia, la forma de comprender el liderazgo es decisiva en la existencia de estas condiciones organizativas.

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

Capacidades basales que necesitan desarrollar 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. Para ello, se necesita propiciar 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 origen en los argumentos teóricos y empíricos revisados, se identifican **cuatro capacidades basales que necesitan ser desarrolladas por los equipos de gestión, que en su conjunto tienen el potencial de repercutir en el desarrollo de capacidades, a saber: reflexión, colaboración, confianza relacional y distribución de 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 cimiento para desarrollar otras capacidades específicas a cada contexto**.

Si bien en el proceso de acompañamiento se establecerá una capacidad foco que se trabajará con el establecimiento educativo, conviene advertir que se trata de capacidades relacionadas entre sí, en tanto cuentan con elementos en común e 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, aunque el foco sea el desarrollo de un proceso colaborativo.

Del mismo modo, 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 a nivel organizativo, que se despliegan en las condiciones culturales y estructurales que facilitan el desarrollo de capacidades.

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

a. Capacidad de 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, señalando 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.

El concepto de reflexión ha sido complementado por Loughran (2002), para quien un elemento clave en 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 visualice la práctica 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, 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, 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

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 trabaje.

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 especialmente añade 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) ofrecen otra 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 personales 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. Capacidad de 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 de todas las personas que colaboran, en la responsabilidad y 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; y 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: por una parte, el conocimiento sobre prácticas efectivas se extiende y queda disponible para ser utilizado en la práctica diaria; por otra parte, trabajar de manera colaborativa genera compromiso con la mejora.** Esta segunda razón es aun más poderosa que la primera. 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 con base 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).

Debido a la complejidad de este concepto, la colaboración, en una unidad educativa, puede comprender diferentes formas y niveles de intensidad que se presentan en un "continuo colaborativo". 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, 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, lo que implica entonces valores compartidos explícitos. Presenta una alta interdependencia en las relaciones, y conlleva a amplios aprendizajes que se generan por medio de 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, sin establecer interrelaciones entre ellas. 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, como también el desplazamiento de objetivos individuales por otros comunes. Su diferencia con los niveles precedentes es que implica el desarrollo de conocimiento y soluciones comunes a problemas.

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. Capacidad de confianza relacional

La confianza alude a la **expectativa favorable que se tiene, a nivel individual o colectivo, sobre 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 con base en 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 es posible apreciar, la confianza tiene un evidente cimiento relacional, por lo que se constituye en un pilar fundamental en el desarrollo de relaciones positivas y nutritivas entre las personas. 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 involucradas.**

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 aspectos.** Estos autores, además, puntualizan que la capacidad de confianza relacional está directamente relacionada con los principios éticos y morales que guían el quehacer pedagógico.

La generación de confianza relacional requiere poner atención a 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 sus vínculos, procesos, experiencias, etc. 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. Capacidad de 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 que se inscriben.

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, 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 de manifestación, 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 que poseen los establecimientos o del contexto en el 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 porque 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:** Este patrón es aquel que se reconoce 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 que la distribución del liderazgo⁷ puede adoptar distintas formas:

- **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 en 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.

Relación entre desarrollo de capacidades y prácticas

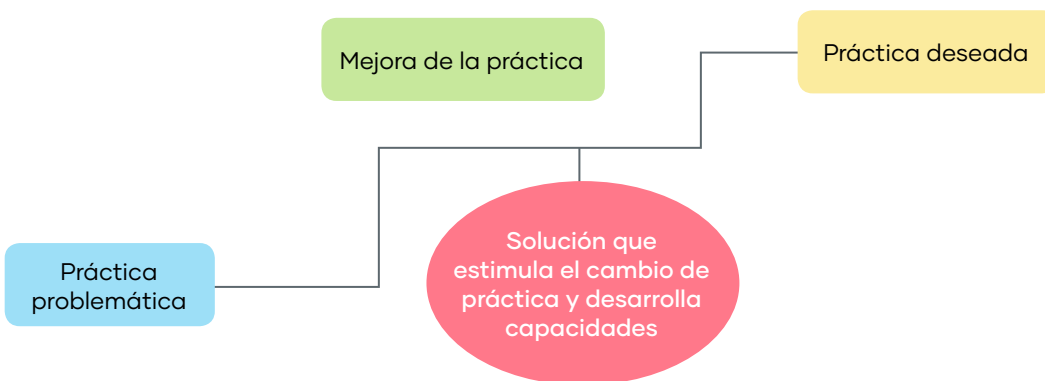
Como se señaló en secciones precedentes de este documento, las capacidades no son equivalentes a las prácticas, sino que son una precondition para su despliegue y mejoramiento continuo. Si la capacidad está desarrollada, se incrementa el potencial para la mejora de un desempeño cada vez más autónomo,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

⁷ Conviene precisar que la distribución del liderazgo será tanto más pertinente para los establecimientos en la medida en que se vincule con las características y necesidades de sus comunidades, y se alinee al sentido y propósito de la mejora educativa.

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. Lo 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 solo consideraremos los estándares externos como referentes, no como objetivos para la mejora.

Un insumo importante para identificar 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 en los que se basa el plan de convivencia escolar, plan de apoyo a la inclusión, plan local de formación, entre otros.**

