

## **Rúbrica desarrollo de capacidades basales**

El presente documento tiene como objetivo describir niveles, tipos, cualidades y patrones de progreso para evidenciar el desarrollo de las cuatro capacidades basales, a saber: reflexión; colaboración; confianza relacional y distribución de liderazgo, que se promueven en el trabajo de acompañamiento que realizan los equipos de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) en los establecimientos educacionales (EE) de sus territorios.

Es necesario tener presente que esta referencia para analizar el estado inicial y 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 los EE.

### *Consideraciones al evaluar el desarrollo de las capacidades basales*

Considerando lo planteado por Adams y Milskey, 2016; Beesley y Shebby, 2010; Milén, 2001; UNDG, 2017, algunos lineamientos a considerar para evaluar las cuatro capacidades basales propuestas en este documento son:

1. Al ser el desarrollo de capacidades un proceso 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 a movilizar.
2. La evaluación más enriquecedora es la que se desarrolla de manera constante durante el acompañamiento, utilizando 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 a 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. 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 cabalidad<sup>1</sup>.

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, por lo que la propuesta planteada en este documento pone foco en las capacidades desarrolladas a nivel colectivo/organizacional, la que además tiene la fortaleza de resguardar un alineamiento entre la

---

<sup>1</sup> Para mayores antecedentes se recomienda consultar el documento “Fundamentos del Desarrollo de Capacidades en el Apoyo Técnico Pedagógico en la Educación Pública”.

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 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 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.

En la matriz que se presenta a continuación, se propone evaluar el desarrollo de las capacidades basales 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 que tienen a la base el desarrollo de capacidades<sup>2</sup>.

**Tabla 1.** 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).

En función de la matriz del desarrollo de capacidades, 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 posibles aproximaciones que los equipos de gestión pudieran tener a los problemas de práctica que enfrentan habitualmente en sus EE para fomentar el bienestar, la formación integral y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes:

<sup>2</sup> 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.

## Rúbrica desarrollo de capacidades basales

### I. Capacidad de Reflexión

La reflexión es una capacidad que está a 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, conllevando 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 reflexión

Exploración	Implementación emergente	Implementación satisfactoria	Sustentabilidad
Se identifican, definen y analizan parcialmente problemas de práctica, en relación con sus manifestaciones más evidentes, que consideran entre sus variables la formación de los estudiantes y sus aprendizajes. Se implementan acciones de mejora intuitivas, con miras al aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos, para alcanzar un estado deseado.	Se identifican y definen problemas de práctica en relación con evidencias y criterios definidos, que consideran la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se diseñan e implementan acciones de mejora incipientes basadas en experiencia profesional, con miras al aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos, para alcanzar un estado deseado.	Se identifican, definen y analizan problemas de práctica en relación con evidencia y criterios definidos, que ponen siempre al centro la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se diseñan, implementan y evalúan acciones de mejora basadas en evidencia y contextualizadas, con apertura al aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos que permitan el logro de los objetivos propuestos a través del desarrollo de otras capacidades.	Se identifican, definen y analizan crítica y sistemáticamente problemas de práctica diversos en relación criterios definidos, que ponen siempre al centro la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se formulan preguntas que promueven la reflexión propia y en otros, incluyendo creencias, motivaciones y actitudes de los miembros de la organización, para diseñar, implementar y evaluar soluciones contextualizadas basadas en evidencia. Se genera aprendizaje constante que ayuda a cambiar perspectivas, con nuevas habilidades y conocimientos, para el logro de los objetivos propuestos a través de la adaptación y el desarrollo de otras capacidades.

## II. 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 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).

**Tabla 3.** Manifestaciones que ejemplifican tipos de colaboración

Exploración	Implementación emergente	Implementación satisfactoria	Sustentabilidad
<p>Se abordan problemas de práctica individualmente o en grupos pequeños, en consideración a la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se entrega información básica entre algunos miembros del equipo sobre los desafíos y metas propuestas, sin tener acuerdos comunes, y se dan espacios acotados de colaboración ante situaciones puntuales que lo requieran.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica de manera colectiva, como parte de un trabajo que considera la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes.</p> <p>Se busca información común sobre los desafíos y metas propuestas y acordadas por la mayoría del equipo, y se generan espacios de colaboración ante situaciones puntuales que lo requieran.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica de manera conjunta, dando prioridad a la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. En esta colaboración se desarrollan diálogos con respeto, confianza y valoración del otro, y se buscan consensos sobre los desafíos y metas propuestos. Se apunta a generar explícitamente conocimientos, habilidades y valores compartidos que proporcionen las condiciones necesarias para abordar en forma colectiva los desafíos de la mejora continua.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica diversos de manera coordinada y empática, dando prioridad y compromiso colectivo a la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. En esta relación de co-construcción se fomenta sistemáticamente diálogos con respeto, confianza y valoración del otro, gracias a estructuras y roles que lo promueven. Se actúa proactivamente para llegar a consensos que consideren visiones y experiencias diversas sobre los desafíos y metas propuestos. Se generan explícitamente conocimientos, habilidades y valores compartidos que proporcionan las condiciones necesarias para abordar en forma colaborativa los nuevos desafíos de mejora.</p>

### III. 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, p. 62). A su vez, la confianza se configura en base a 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 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.

**Tabla 4.** Manifestaciones que ejemplifican cualidades de la confianza

Exploración	Implementación emergente	Implementación satisfactoria	Sustentabilidad
<p>Se abordan problemas de práctica con expectativas limitadas respecto a las capacidades del equipo, en consideración a la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se discuten ideas de mejora en espacios de diálogo con escasa mediación, produciendo situaciones conflictivas que no se resuelven o generando incertidumbre e inacción frente a los desafíos que se enfrentan.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica con expectativas moderadas respecto a las capacidades y voluntades del equipo, en consideración a la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se suele asumir lo mejor de los demás, con espacios parciales de diálogo abierto y escucha activa, intentando retroalimentar en forma sincera respecto a los errores. Ocasionalmente se actúa en coherencia con una visión compartida, en función de actitudes y comportamientos habituales, intentando crear una sensación de certeza respecto a las expectativas señaladas y las consecuencias de sus acciones.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica con altas expectativas medidas respecto a las capacidades y voluntades del equipo, considerando la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Habitualmente, se asume lo mejor de los demás, priorizando el diálogo abierto y la escucha activa que genera un ambiente acogedor de respeto, reconocimiento y, a la vez, de retroalimentación sincera respecto a los errores como una oportunidad de mejora. Se evidencia mayoritariamente un actuar coherente con una visión compartida, en función de actitudes y comportamientos habituales, intentando crear una sensación de certeza respecto a las expectativas señaladas y las consecuencias de sus acciones.</p>	<p>Se abordan problemas de práctica diversos con altas expectativas respecto a las capacidades y voluntades del equipo, con un foco claro en la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Sistemáticamente, se asume lo mejor de los demás, priorizando el diálogo abierto y la escucha activa que genera un ambiente acogedor de respeto, reconocimiento y, a la vez, de retroalimentación sincera respecto a los errores como una oportunidad de mejora. Se actúa coherentemente con la visión compartida, en función de actitudes y comportamientos habituales, creando una sensación de certeza respecto a las expectativas señaladas y las consecuencias de sus acciones. Se genera un espacio virtuoso de cooperación e interdependencia confiable en todo el equipo para abordar desafíos estratégicos.</p>

#### IV. 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) 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”*.

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 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 del liderazgo distribuido**

Exploración	Implementación emergente	Implementación satisfactoria	Sustentabilidad
<p>Se enfrentan problemas de práctica en torno a un liderazgo formal centralizado, que considera la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se asignan tareas con desafíos puntuales y metas acotadas.</p>	<p>Se enfrentan problemas de práctica con responsabilidades que se reparten entre algunos profesionales en forma limitada, considerando la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se asignan iniciativas de cambio para la mejora pragmáticamente en relación con desafíos puntuales y metas acotadas.</p>	<p>Se enfrentan problemas de práctica con responsabilidades compartidas, en relación con la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. Se diseñan e implementan iniciativas de cambio organizacional acorde a los desafíos y metas comunes propuestas, con roles definidos y conocidos por todos. Se comienza a generar una cultura de visión y valores compartidos en instancias formales ocasionales, ante necesidades emergentes.</p>	<p>Se enfrentan problemas de práctica diversos a través de un liderazgo democrático, donde sistemáticamente se reparten las responsabilidades de forma equitativa y colaborativa en pos de la formación integral de los estudiantes y la mejora de sus aprendizajes. 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.</p> <p>Se genera una cultura de visión y valores compartidos que, más allá de instancias formales o informales, siempre busca potenciar la autonomía profesional y nuevos liderazgos, que aborden los desafíos emergentes de mejora continua con prácticas innovadoras flexibles y sensibles al contexto.</p>