



DE LA DESCONFIANZA AL TRABAJO CONJUNTO: LOGROS, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES EN EL DESARROLLO DE UN ACOMPAÑAMIENTO ORIENTADO A LA MEJORA PEDAGÓGICA A PARTIR DEL CASO DEL SLEP GABRIELA MISTRAL¹

Matías Sanfuentes, Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile
Isabel Núñez, Ontario Institute for Studies in Education (OISE), Universidad de Toronto
Patricia Guerrero, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile
Irina Aceituno, Universidad Diego Portales
Claudio Montoya, Universidad de Chile.
Bárbara Dostal, Investigadora independiente

RESUMEN

Este documento analiza la implementación de un modelo de acompañamiento técnico-pedagógico del SLEP Gabriela Mistral que administra 49 establecimientos de La Granja, Macul y San Joaquín. La investigación fue cualitativa y longitudinal reconstruyendo el proceso de los primeros años de instalación 2022-2024 mediante entrevistas a actores claves y luego analizando en profundidad el trabajo durante los años 2024 y 2025 (entrevistas y acompañamiento a los equipos). Como resultados, el estudio identifica tres fases de implementación del acompañamiento en el SLEP. En el 2020–2021, las acciones estuvieron focalizadas en encontrar confianza en un contexto de indefinición de roles donde las demandas administrativas desplazaban el foco de lo pedagógico. En 2022–2023, la presencia sostenida de los Profesionales de Acompañamiento (PA) consolidó vínculos de confianza y resignificó los instrumentos de gestión para

la reflexión estratégica. En 2024–2025, las acciones logran impactar en la observación de aula, la retroalimentación docente y el trabajo colaborativo. Los hallazgos destacan tres dimensiones interdependientes —confianza relacional, reflexividad profesional y trabajo colaborativo— que coinciden con el enfoque de trabajo conjunto y el Modelo de Desarrollo de Capacidades de la Dirección de Educación Pública (DEP). No obstante, persisten desafíos: sobrecarga de los PA, fragmentación entre áreas del SLEP, falta de sistematización del conocimiento práctico y desgaste emocional sin contención institucional. El documento concluye con principios transferibles, señalando que la sostenibilidad requiere no solo de estrategias relacionales, sino también presupuesto, dotación adecuada y coordinación institucional que protejan el foco pedagógico y mantengan la continuidad de los equipos.

METODOLOGÍA

- Se trata de un estudio cualitativo y longitudinal (2024–2025), orientado a comprender los micro procesos del acompañamiento del nivel intermedio a establecimientos educacionales desde una perspectiva contextual y situada, lo que permitió capturar tanto los resultados del acompañamiento como su evolución en el tiempo y las particularidades del contexto territorial.
- Se combinaron tres técnicas de recolección de información: entrevistas individuales, grupos focales y observaciones en terreno. Participaron jefaturas del SLEP, profesionales de acompañamiento (PA) y directores/as de establecimientos.
- Durante 2024 se realizaron entrevistas individuales a 8 jefaturas principales del SLEP y a 11 directores/as de establecimientos educacionales del territorio, junto con 3 grupos focales con equipos de la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico (UATP) y de vinculación territorial, y 12 sesiones de observación de acompañamiento entre PA y equipos directivos. En 2025 se realizó seguimiento longitudinal mediante entrevistas individuales a 10 directores/as de establecimientos y a 6 profesionales de acompañamiento de la UATP, complementadas con 30 sesiones de observación de acompañamiento entre PA y equipos directivos.

¹ El estudio forma parte del proyecto FONDECYT Regular N°1241898, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), cuyo foco es el análisis de las prácticas de liderazgo del nivel intermedio en su rol de mediación y coordinación con establecimientos educacionales.

Para citar: Sanfuentes M., Núñez I., Guerrero P., Aceituno I., Montoya C. y Dostal B. (2026). *De la desconfianza al trabajo conjunto: Logros, desafíos y recomendaciones en el desarrollo de un acompañamiento orientado a la mejora pedagógica a partir del caso del SLEP Gabriela Mistral* (CEPPE Policy Briefs, N° 44). Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <https://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n44.pdf>

- El análisis de datos siguió los principios de la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2014), generando categorías y proposiciones emergentes directamente desde los datos recogidos en terreno, sin imponer marcos interpretativos previos de manera rígida. Tres investigadores codificaron simultánea-

mente el material empírico, triangulando sus interpretaciones. Los hallazgos preliminares fueron además discutidos con los profesionales del SLEP y con equipos de expertos en temáticas de liderazgo, lo que permitió validar y enriquecer las categorías construidas.

PRINCIPALES RESULTADOS

- La confianza relacional constituye un componente estructural del acompañamiento pedagógico siendo la condición que habilita la influencia del PA sobre las prácticas directivas. Su consolidación requiere tiempo sostenido de presencia en el establecimiento.
- El trabajo colaborativo entre áreas no solo fortalece la cohesión interna de los equipos, sino que amplía cuantitativa y cualitativamente la capacidad de respuesta del SLEP: los equipos que coordinan logran abordar un mayor número de tareas y con mayor profundidad que quienes trabajan de manera fragmentada.
- La reflexividad profesional es una práctica que se desarrolla en contexto: los PA aprenden a acompañar acompañando. La capacidad de analizar la propia intervención, ajustar el enfoque y responder a situaciones imprevistas emerge principalmente de la experiencia reflexionada, no de la formación teórica previa.
- La reflexividad entre PA y equipos directivos se activa con mayor intensidad cuando ambos participan en la construcción de los instrumentos de gestión. Cuando el PME u otras herramientas son impuestas como formatos externos, pierden su potencial orientador; cuando son co-construidas, se convierten en dispositivos reales de planificación y aprendizaje institucional.

RECOMENDACIONES

- Incorporar la trayectoria en el sistema público y el conocimiento territorial como criterios de selección de PA, dentro de un marco común que asegure estándares mínimos de calidad con flexibilidad para adaptarse a cada contexto.
- Diseñar estructuras formales de coordinación interáreas en el SLEP que permitan capitalizar la especialización de cada área en favor de un acompañamiento integral y coherente para los establecimientos.
- Revisar la organización del tiempo, la carga de trabajo y las condiciones laborales de los PA, de modo que existan espacios efectivos y protegidos para la coordinación entre ellos y con los equipos directivos.
- Evitar la rotación frecuente de PA y favorecer su continuidad en los mismos establecimientos, ajustando las expectativas de impacto a plazos realistas y evaluando el modelo con perspectiva de mediano y largo plazo.
- Priorizar dispositivos de formación situada —mentorías, acompañamiento entre pares, análisis de casos— por sobre formatos exclusivamente teóricos, dado que las competencias relacionales propias del cargo se aprenden en el ejercicio mismo de la función.
- Asegurar que herramientas de gestión sean comprendidas y co-construidas con los equipos directivos, generando compromiso institucional y orientando efectivamente la planificación.
- Institucionalizar procesos que permitan sistematizar y transferir el conocimiento generado en la práctica, como mecanismo para reducir la sobrecarga laboral y preservar el aprendizaje acumulado ante cambios de personal.
- Crear espacios formales de contención, reflexión colectiva y desarrollo profesional continuo para los PA como componente regular del modelo, atendiendo al desgaste emocional asociado al rol.
- Asegurar condiciones de presupuesto, dotación e infraestructura adecuadas, reconociendo que la confianza relacional, la reflexividad y la colaboración no pueden compensar de forma indefinida las limitaciones estructurales de financiamiento del sistema.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetivos propuestos para la implementación de la Nueva Educación Pública (NEP) en Chile ha sido mejorar la calidad de los procesos educativos impartidos por los establecimientos públicos. El logro de este objetivo pretendía contrarrestar los efectos negativos del sistema municipal, disminuyendo la inequidad y los altos niveles de segregación existentes. El proceso de instalación ha sido complejo y ha implicado altos costos materiales y humanos, que han sido abordados con diversos grados de efectividad en los distintos territorios donde la ley se ha implementado. El mejoramiento en el soporte institucional, tecnológico y de gestión para los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) que ha experimentado el sistema ha sido acompañado de un esfuerzo decidido por desarrollar capacidades técnico-pedagógicas en los establecimientos educacionales (EE) bajo su jurisdicción. Distintos actores del sistema educativo han reconocido los avances que han experimentado los SLEPs en proveer un mejor soporte pedagógico a los EE, en comparación con el que existía en la administración municipal. Sin embargo, estos avances son aún incipientes y requieren un mayor grado de institucionalización y desarrollo para lograr cambios sustantivos que mejoren el sistema educacional público en su conjunto (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2025; Sanfuentes et al., 2025).

Este documento presenta los hallazgos del trabajo desarrollado por la Unidad de Acompañamiento Técnico Pedagógico (UATP) del SLEP Gabriela Mistral, con el propósito de fortalecer los procesos de mejora continua de las prácticas pedagógicas mediante el acompañamiento a las comunidades educativas. Para ello, se examina la evolución de las dinámicas institucionales, las limitaciones estructurales, y las condiciones materiales que han permitido consolidar un modelo de acompañamiento capaz de alcanzar el núcleo pedagógico y el trabajo docente en los establecimientos educacionales. Asimismo, se identifican las fortalezas de esta nueva institucionalidad junto con los obstáculos que reflejan tensiones y desafíos estructurales más amplios del sistema educativo.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Comprender cómo el SLEP Gabriela Mistral ha logrado impactar las prácticas pedagógicas requiere dos lentes analíticos. Por un lado, el

enfoque de trabajo conjunto explica que el acompañamiento efectivo no se basa en la supervisión ni el control, sino en relaciones colaborativas que fortalecen el liderazgo instruccional de los equipos directivos (Honig, 2012; Thessin, 2019). Por otro, el Modelo de Desarrollo de Capacidades precisa qué capacidades —reflexión, colaboración, confianza relacional y liderazgo distribuido— deben consolidarse en los establecimientos para sostener mejoras pedagógicas duraderas (DEP, 2022a). Ninguno opera de forma aislada: sin vínculos relacionales sólidos, el modelo de capacidades no logra instalarse. Asimismo, sin una orientación clara hacia el núcleo pedagógico, la colaboración pierde dirección. Es esta articulación la que permite leer los hallazgos y extraer lecciones transferibles para otros territorios.

“TRABAJO CONJUNTO” PARA LA MEJORA PEDAGÓGICA

El trabajo conjunto constituye un eje articulador que desplaza lógicas unilaterales de intervención hacia procesos colaborativos de apoyo y co-construcción entre los PA y las comunidades educativas. Este enfoque exige privilegiar el desarrollo de capacidades de liderazgo instruccional por sobre habilidades transaccionales de gestión, mediante la supervisión continua de los directores/as en el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas docentes a través de la observación de aula, retroalimentación, modelamiento y reflexión estructurada. Si bien la literatura especializada destaca el rol del nivel intermedio en el aprendizaje de los directores/as, existen pocos estudios que analicen cómo se desarrollan estos procesos de acompañamiento, brecha que se agudiza por el predominio de entrevistas por sobre la observación directa del trabajo de los actores (Honig, 2012; Honig & Rainey, 2019).

Concretamente, el trabajo conjunto implica que los supervisores se alejen del control y el cumplimiento para comprometerse colaborativa y reflexivamente con los directores/as en el examen de prácticas y desafíos emergentes (Honig, 2012). Para ello es clave un soporte relacional que permita conversaciones genuinas y el contraste de visiones, especialmente dado el rol simultáneo de los supervisores como facilitadores y evaluadores. Esto exige diferenciar e individualizar el apoyo según las necesidades de cada equipo directivo (Thessin, 2019), modelar estrategias metacognitivas que visibilicen la racionalidad detrás de las nuevas prácticas, y proteger a los directores/as de demandas externas que interfieren en su dedicación a lo técnico-pedagógico. La siguiente tabla sintetiza este enfoque, explicitando las acciones claves y las estrategias concretas que caracterizan el trabajo conjunto en el acompañamiento pedagógico.

Tabla 1. Enfoque de trabajo conjunto

DEL CONTROL	AL TRABAJO CONJUNTO	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> ✗ Cumplimiento ✗ Gestión transaccional ✗ Supervisión evaluativa 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Colaboración reflexiva ✓ Liderazgo instruccional ✓ Aprendizaje mutuo 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelamiento • Reflexión metacognitiva • Generación de redes • Protección del foco
<p>Compromiso social: Involucramiento activo y colaborativo entre acompañantes y equipos en torno a metas compartidas. Soporte relacional: Vínculo de confianza sostenido que facilita el aprendizaje profesional y la apertura al cambio. Atención contextual: Comprensión de las condiciones particulares de cada institución para adaptar las intervenciones. Diferenciación estratégica: Ajuste de las estrategias según las necesidades y trayectorias de cada equipo o establecimiento.</p>		

Fuente: Elaboración propia en base a Honig (2012) y Thessin (2019; 2023)

MODELO DE DESARROLLO DE CAPACIDADES (MDC)

El MDC es una estrategia de apoyo técnico-pedagógico desarrollada por la DEP para orientar a los SLEP en el acompañamiento a los establecimientos educacionales (EE). Su objetivo es fortalecer las capacidades institucionales y profesionales de los equipos de gestión, entendidas como recursos personales e interpersonales que favorecen la autonomía y la mejora progresiva de las prácticas pedagógicas. El modelo define cuatro capacidades basales interrelacionadas que constituyen los cimientos para el desarrollo de habilidades más específicas: i) la reflexión, que permite identificar y analizar problemáticas para generar nuevos conocimientos y modificar prácticas; ii) la colaboración, entendida como el medio a través del cual las comunidades abordan conjuntamente desafíos

pedagógicos; iii) la confianza relacional, que facilita asumir los riesgos propios del trabajo interdependiente; y iv) el liderazgo distribuido, que implica distribuir poder y responsabilidades para promover el trabajo colectivo e innovador (DEP, 2022a).

El acompañamiento se concibe como una experiencia de aprendizaje estructurada y situada que busca generar cambios en creencias, habilidades y conocimientos desde adentro de los EE. Este proceso es gradual y dialógico, y se operacionaliza a través de los propósitos, enfoques y ciclo de acompañamiento que se sintetizan en la siguiente tabla (DEP, 2022a, 2022b). El logro de los objetivos de cada etapa requiere que los profesionales de la UATP cuenten con las competencias necesarias para propiciar un trabajo dialógico y reflexivo (DEP, 2022b).

Tabla 2. Etapas del Modelo de Desarrollo de Capacidades

PROPÓSITO	ENFOQUE	CICLO DE ACOMPAÑAMIENTO	
Fortalecer capacidades de los EE para: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar proyectos educativos Generar cambios en creencias y prácticas Favorecer autonomía progresiva 	Mejora desde adentro: <ul style="list-style-type: none"> Diálogo auténtico y contextualizado Reflexión conjunta SLEP-EE Toma de decisiones basada en evidencia 	<ol style="list-style-type: none"> Involucramiento Diagnóstico Planificación Evaluación 	
Capacidades Basales: 1) Reflexión 2) Colaboración 3) Confianza relacional 4) Liderazgo distribuido			
Reflexión Identificar y analizar problemáticas para generar conocimiento	Colaboración Resolución conjunta de problemas pedagógicos	Confianza relacional Expectativa positiva en interacciones sociales	Liderazgo distribuido Distribución de poder y responsabilidades

Fuente: Elaboración propia a partir de DEP (2022a; 2022b)

RESULTADOS

LA INSTALACIÓN DEL SLEP GABRIELA MISTRAL DESDE LOS PA

Desde 2020, el SLEP Gabriela Mistral administra los establecimientos educacionales de La Granja, Macul y San Joaquín, atendiendo a aproximadamente 16.000 estudiantes en 34 colegios y 15 jardines infantiles. Su propósito, en el marco de la NEP, es mejorar la calidad educativa mediante una gestión orientada al territorio y a la participación de las comunidades.

La instalación del Servicio estuvo marcada por limitaciones de infraestructura, equipos pedagógicos y de recursos humanos que no estaban coordinados y marcos normativos insuficientes. A ello se sumó la falta de claridad de las comunidades respecto del cambio de sostenedor, lo que exigió esfuerzos persistentes para explicar el nuevo rol institucional y construir confianza. El traspaso de información desde los municipios fue complejo, con información incompleta y una recepción inicial difícil en las comunidades educativas. Por lo tanto, lo primero fue conocerse y luego establecer confianzas, en

un contexto de resistencia de algunos equipos directivos hacia la nueva educación pública. Estos procesos fueron más complejos por la falta de contacto presencial producto de la comunicación online por el contexto de pandemia COVID.

La UATP es el principal dispositivo de la estrategia de acompañamiento, actuando como puente entre los lineamientos institucionales y las dinámicas pedagógicas de los establecimientos. Se organiza en cinco áreas: Datos y Monitoreo, Formación y Mejora Continua, Convivencia Escolar, Programa de Integración Escolar y Educación Parvularia. Cuenta con 8 PA en Educación Básica y Media —cada uno a cargo de aproximadamente 6 escuelas— y 3 para jardines infantiles, con visitas mínimas cada 15 días por establecimiento. Con el tiempo, el Servicio transitó desde una lógica reactiva hacia una planificación con mayor coherencia, mediante instancias de coordinación pedagógica y el desarrollo del Plan de Acompañamiento Técnico-Pedagógico. Un factor clave fue la continuidad del liderazgo institucional del equipo de la dirección ejecutiva que promovió una fuerte presencia territorial que transformó la percepción del SLEP, de entidad distante a institución accesible y orientada a resolver problemas concretos.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO DE LA UATP

El acompañamiento técnico-pedagógico desarrollado por los PA del SLEP Gabriela Mistral ilustra cómo se construyen, en la práctica, las condiciones para la mejora educativa en el contexto de la Nueva Educación Pública. El principal hallazgo es que mediante una serie de acciones realizadas por el equipo este proceso transitó desde la desconfianza y la indefinición de roles hacia un modelo progresivamente más articulado que integró tres dimensiones fundamentales:

reflexividad profesional, confianza relacional y trabajo colaborativo.

La confianza habilita la reflexión sobre la práctica, la reflexión compartida requiere y fortalece la colaboración, y el trabajo colaborativo profundiza los vínculos de confianza. La investigación identificó tres fases de diferente duración, naturaleza y foco que permitieron consolidar un modelo de acompañamiento pedagógico con un sello propio del SLEP GM. En la tabla 3 se presenta la sistematización de cada fase y, a continuación, se describe el detalle de estas como un proceso progresivo de construcción del modelo de acompañamiento, en el que cada etapa se entrelaza y se refuerza mutuamente.

Tabla 3. Síntesis de fases del proceso de acompañamiento pedagógico

FASE	PERÍODO	FOCO PRINCIPAL
Fase 1	Incertidumbre y Construcción de Legitimidad (2020-2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificación del rol del PA • Diferenciación entre supervisión y acompañamiento • Primeros diagnósticos compartidos
Fase 2	Consolidación de Bases y Resignificación de Instrumentos (2022-2023)	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia sostenida y construcción de confianza • Resignificación del PME como herramienta estratégica • Adaptación contextual del acompañamiento
Fase 3	Profundización y Diversificación del Acompañamiento (2024-2025)	<ul style="list-style-type: none"> • Llegada al núcleo pedagógico (observación de aula) • Acompañamiento individual por PA • Trabajo colaborativo como foco territorial transversal

Fuente: Elaboración propia

FASE 1: INCERTIDUMBRE Y CONSTRUCCIÓN DE LEGITIMIDAD (2020-2021)

La implementación se gestó en un contexto percibido como complejo por las comunidades educativas. El traspaso desde la gestión municipal generó comparaciones desfavorables, asociadas a la disminución de salidas pedagógicas, menor autonomía en la gestión del PME y diversas carencias materiales, lo que incrementó la desconfianza hacia un sistema percibido como más burocrático y menos ágil que el anterior. A ello se sumó la escasa claridad respecto del rol de los PA: desde las escuelas su función no siempre resultó nítida, mientras que los propios PA señalan haber respondido a demandas muy diversas, desde la provisión de insumos básicos hasta la mediación de conflictos. Las instancias de encuentro tendieron a concentrarse en urgencias administrativas, lo que limitó el trabajo reflexivo, tensionó la confianza relacional y dejó la colaboración en el plano discursivo. Así, en esta fase inicial, las tres capacidades basales del acompañamiento se configuraron de manera incipiente y frágil.

Frente a este escenario, las acciones iniciales se orientaron a re-posicionar el rol de los PA, transitando desde una lógica de control y supervisión hacia una de acompañamiento pedagógico. Este desplazamiento se construyó en la cotidianeidad, resignificando las reuniones —desde la rendición de cuentas hacia la construcción pedagógica conjunta—, acogiendo inquietudes sin respuestas inmediatas y delimitando las responsabilidades del SLEP frente a demandas no pedagógicas, lo que resultó clave para diferenciar el rol técnico-pedagógico. En los relatos de una de las PA aparece la siguiente idea:

“En los primeros años atajábamos todos los goles, hablando súper cotidianamente, porque teníamos que ver aspectos pedagógicos, pero también administrativos, de logística, todo nos llegaba a nosotros” (...)Hoy día ellos tienen claro que nosotros no vemos ni el tema de infraestructura ni el de recursos, por eso nos piden solo apoyo técnico-pedagógico propiamente tal. Nos han validado en ese sentido, saben que para lo otro hay otras áreas a las cuales pueden recurrir.”
(Profesional de acompañamiento territorial 1)

Paralelamente, los PA iniciaron diagnósticos compartidos con los equipos escolares al inicio del año, utilizando el MDC y revisando conjuntamente los Estándares Indicativos de Desempeño y los instrumentos de planificación (PME y PEI). Aunque estos ejercicios se mantuvieron en un nivel descriptivo, permitieron instalar una primera experiencia de co-construcción, redefiniendo el sentido del acompañamiento y sentando bases para una reflexividad posterior más profunda. Sin embargo, los PA no contaban aún con suficiente legitimidad para tensionar relatos naturalizados o promover análisis críticos sistemáticos; la reflexividad operaba más como mapeo que como problematización. Asimismo, el trabajo colaborativo se observaba principalmente en el modelamiento realizado por los PA, sin traducirse de manera consistente en las dinámicas escolares.

Hacia fines de 2022, el balance era mixto: aunque las tres dimensiones permanecían incipientes, se habían establecido condiciones relevantes para su desarrollo. La clarificación del rol del PA lo diferenciaba de experiencias previas de supervisión; los diagnósticos compartidos introducían prácticas de co-construcción; y el modelamiento abría

formas alternativas de relación institucional. Como señala uno de los PA, fue recién entre 2022 y 2023 cuando comenzaron a visualizar con mayor claridad la dirección del proceso, tras un año marcado por el desconocimiento mutuo y un aprendizaje intenso.

FASE 2: CONSOLIDACIÓN DE BASES Y RESIGNIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS (2022-2023)

El tercer año se caracterizó por mayor regularidad en las visitas y contactos entre los PA y los establecimientos. Esta presencia sostenida produjo efectos relevantes en la construcción de confianza: por una parte, permitió que las escuelas constataran que el rol del PA no se ejercía desde una lógica de control o supervisión punitiva, sino desde un apoyo orientado al trabajo conjunto y al fortalecimiento de capacidades. Por otra, posibilitó que los PA desarrollaran un conocimiento más profundo y situado de cada escuela —trayectoria, cultura organizacional, tensiones y liderazgos—, haciendo el acompañamiento progresivamente más pertinente.

Los PA desplegaron un repertorio de estrategias relacionales que tendieron a consolidarse en prácticas sistemáticas. La escucha activa habilitó espacios para que los equipos directivos expresaran frustraciones y ansiedades sin otros canales de procesamiento, permitiendo percibir en los PA un compromiso genuino con su bienestar y con los procesos de mejora. Esta práctica se complementó con el reconocimiento sistemático de avances y esfuerzos, contrapesando culturas escolares centradas en el déficit. Asimismo, la disponibilidad frente a demandas pendientes comunicaba que el rol del PA podía facilitar soluciones, más que introducir nuevas barreras.

La adaptación contextual adquirió carácter estratégico: el reconocimiento de que cada escuela requería apoyos diferenciados se configuró como una competencia profesional clave, implicando la capacidad de cada PA de interpretar contextos, identificar necesidades específicas y ajustar contenidos, ritmos, modalidades y registros comunicativos. En la medida en que las escuelas experimentaban que el acompañamiento se construía con ellas y para ellas, la confianza se profundizaba, comunicando respeto por la autonomía profesional y la experiencia de los equipos.

Un hito central fue la resignificación del PME, donde se articularon colaboración, reflexividad y confianza relacional, transformándolo desde un instrumento burocrático asociado a recursos económicos hacia una herramienta estratégica de reflexión pedagógica. La confianza operó como condición de posibilidad: sólo cuando las escuelas percibieron que el PA no venía a cuestionar un “PME malo”, sino a co-construir uno útil, fue viable modificar la lógica de planes sobrecargados. Los PA promovieron la reducción y priorización de acciones, enfatizando que el PME debía servir a la mejora y no limitarse a un trámite administrativo. Esta confianza permitió que las escuelas expresaran sus críticas al PME, abriendo espacios de diálogo para trabajar su sentido pedagógico.

La reflexividad se promovió mediante análisis colectivos en los que el PA y el equipo directivo revisaban el PME anterior —acciones implementadas, las que quedaron solo en el papel y sus razones, y aquellas que generaron cambios observables— junto con los diagnósticos disponibles, para reconocer la brecha entre lo planificado y lo realizado. Un componente central fue el uso situado de datos para orientar decisiones: ante un diagnóstico que mostraba que solo un 20% alcanzaba el nivel esperado en lectura, la reflexión

se centraba en qué revelaban esos datos sobre las prácticas de enseñanza, qué estrategias se usaban y cómo se organizaban los apoyos. Así, los datos dejaban de ser cifras aisladas y se convertían en insumos para la reflexión y toma de decisiones.

La colaboración operó como método: la resignificación del PME fue co-construida, no impuesta. Los PA ofrecían orientaciones con propuestas de acción que las escuelas adaptaban a su contexto. En las sesiones observadas, PA y equipos directivos trabajaban conjuntamente completando fichas, debatiendo formulaciones y ajustando metas. Esta construcción compartida establecía una colaboración real: el PA aportaba marcos normativos y buenas prácticas, la escuela su conocimiento contextual, y las decisiones surgían del diálogo, no de la imposición. En uno de los acompañamientos logramos ver la siguiente situación que ilustra esta idea de construir los instrumentos con sentido y en conjunto:

“En un acompañamiento nos damos cuenta que el equipo escolar reflexiona colectivamente sobre qué meta resulta alcanzable para su contexto particular: ante la posibilidad de proponer un 80% de logro, deliberan y resuelven optar por el 50%, reconociendo su punto de partida.” (*Entrevista, PA 5*)

Cuando le preguntamos por esta situación a una PA, ella señala:

“Lo que buscamos es que los equipos se apropien de sus propios datos, que los sientan útiles para su toma de decisiones” (*Entrevista, PA 1*).

El PME debía articularse con los instrumentos territoriales del SLEP, siguiendo una jerarquía en la que el Plan Estratégico Local (PEL) —instrumento estratégico a seis años— orienta el Plan Anual Local (PAL), que a su vez guía los PME de cada escuela. Esta estructura buscaba que todos los instrumentos se alinearan hacia un mismo horizonte de mejora. Lograr esa coherencia, sin embargo, requirió un proceso de aprendizaje tanto para los PA —quienes debían comprender las relaciones entre los instrumentos para orientar a las escuelas— como para los equipos escolares. Como señaló una PA, fue necesario un trabajo de “indagación y estudio personal y grupal” para comprender las relaciones entre los instrumentos y hacerlas conscientes. A medida que esta vinculación se volvió explícita, disminuyó la resistencia de las escuelas: la alineación con el PAL comenzó a vivirse no como pérdida de autonomía, sino como pertenencia a un proyecto común. Tener metas compartidas a nivel territorial generó propósito colectivo, fortaleciendo la identidad y el compromiso con objetivos que trascendían a cada establecimiento.

FASE 3: PROFUNDIZACIÓN Y DIVERSIFICACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO (2024-2025)

El año 2025 comenzó con un cambio organizacional relevante: el tránsito desde el trabajo en duplas —donde dos PA compartían un conjunto de escuelas— hacia el acompañamiento individual, en el que cada PA asume establecimientos específicos. Aunque motivado por razones prácticas de agenda y recursos, este ajuste generó efectos positivos en las tres dimensiones del acompañamiento. En confianza relacional, fortaleció los vínculos al eliminar la ambigüedad sobre a quién contactar: contar con un referente claro facilitó la comunicación, aceleró la respuesta frente a situaciones emergentes y ofreció un espacio más directo para plantear dificultades. Respecto a reflexividad, el cambio otorgó mayor autonomía a cada PA para

adaptar el acompañamiento según su lectura situada de la escuela, incrementando la pertinencia contextual. En trabajo colaborativo, paradójicamente, el acompañamiento individual lo agilizó: al no requerir coordinación previa entre miembros de una dupla, las decisiones con la escuela podían tomarse con mayor rapidez y continuidad. Una de las PA señala:

“También esa validación creo que se ha ido dando cuando las reuniones que se hacen tienen un sentido claro, no vamos a una reunión porque hay que hacerla, sino que tienen un objetivo, tienen una pauta, se desarrollan con una temática que sí es importante para el colegio y que a ellos les hace aunque sea reflexionar, pero a partir de esa reflexión se toma una decisión. Entonces, las reuniones que hacemos tienen que ser con un sentido objetivo y un sentido claro y específico en el momento en que se trabajan, porque ir a una reunión porque sí y quedarse casi en blanco sin decir nada no es válido.” (*Entrevista, PA 2*).

El cambio más significativo de esta fase fue la llegada al núcleo pedagógico. Mientras el vínculo se mantuvo exclusivamente con equipos directivos, el conocimiento sobre la práctica docente se construía a partir de relatos, sin acceso directo a lo que ocurría en el aula, lo que limitaba la pertinencia y profundidad del acompañamiento. La confianza acumulada en las fases previas fue la condición que hizo posible cruzar ese umbral: los profesores comenzaron a mostrarse más abiertos a la observación de sus clases y, de manera aún más significativa, a solicitar activamente acompañamiento para abordar estrategias específicas. Este desplazamiento —desde la resistencia o cautela hacia la demanda explícita de apoyo— fue una señal clara de que el PA era reconocido como un actor que contribuía a la mejora desde un enfoque respetuoso y no evaluativo.

Una vez dentro del aula, la reflexividad dejó de situarse en un plano abstracto para anclarse en situaciones concretas: clases específicas, grupos de estudiantes, estrategias particulares. Esto permitió análisis más honestos y situados, porque ya no dependían del relato del directivo, sino de la observación directa. La colaboración se expresó en modalidades progresivas: planificación de clases donde PA y docente diseñan juntos; observación y retroalimentación donde el docente identifica fortalezas y aspectos a mejorar; grabación de clases para análisis longitudinal; y co-docencia en casos avanzados, planificando e implementando juntos.

Aunque estas iniciativas respondían al lineamiento de situar el núcleo pedagógico como eje de la mejora, su implementación exigió alto grado de autonomía y juicio profesional por parte de los PA, quienes debieron ajustar el acompañamiento según las condiciones de cada escuela. La entrada al aula sigue siendo una práctica en consolidación: se desarrolla con mayor fuerza en establecimientos con condiciones favorables —confianza instalada, solicitud de los docentes y disponibilidad de tiempo—, mientras que en otros permanece limitada por sobrecargas laborales o por la necesidad de seguir fortaleciendo los vínculos comunitarios.

“Hay un cierto grado de autonomía y eso yo lo agradezco, porque en aquellas pegas donde está todo pauteado, donde te dicen todo lo que tienes que hacer y decir, es una cárcel. No, aquí hay un cierto grado de autonomía respecto a cómo tú vas enfrentando las distintas situaciones, porque uno igual tiene que tomar decisiones y a veces hay que tomar decisiones en el momento.” (*Entrevista, PA 4*)

El siguiente ejemplo muestra cómo las tres dimensiones operan en espiral. Una PA acompañó semanalmente durante un semestre a un profesor de historia cuya metodología expositiva generaba bajo compromiso estudiantil. La confianza previamente construida con el equipo directivo y luego con el docente permitió proponer trabajo directo sobre la práctica. La reflexión fue el punto de entrada: ¿qué ocurre en mis clases?, ¿por qué participan poco los estudiantes?, ¿qué supuestos sostienen mi forma de enseñar historia? La colaboración estructuró el proceso: PA y docente investigaron la tutoría entre pares, diseñaron una secuencia, la planificaron, implementaron y ajustaron. Los aprendizajes se consolidaron en tres niveles: el profesor desarrolló mayor capacidad reflexiva; la relación PA-docente pasó de externa a colaborativa; y en el aula se instaló colaboración entre estudiantes, transformándola en una comunidad de aprendizaje más horizontal. El caso evidencia que las dimensiones avanzan en espiral: la confianza habilita reflexión honesta, la reflexión profundiza la confianza, y ambas sostienen una colaboración que, al tener efectos visibles, retroalimenta nuevamente la confianza y la disposición a seguir reflexionando.

Paralelamente, en 2025 el trabajo colaborativo se definió como un foco territorial transversal. Los PA comenzaron a promover la colaboración en todos los niveles —equipos directivos, docentes, estudiantes y, como horizonte, familias— reconociendo que el sistema operaba bajo una lógica individualista y que transformar esa cultura requería prácticas concretas. Para ello impulsaron diversas estrategias: talleres de reflexión pedagógica donde docentes analizan conjuntamente problemas de enseñanza; observación entre pares con retroalimentación, apoyada en grabaciones y análisis colectivo; y estrategias pedagógicas colaborativas con estudiantes, como la tutoría entre pares, que los posicionan como protagonistas del aprendizaje.

Sin embargo, la implementación enfrenta obstáculos significativos que los propios equipos escolares reconocen abiertamente. Si bien la situación ha cambiado del 2020 al 2025, cuando se observan los talleres facilitados por PA, los equipos afirman que colaborar es complejo y que, si bien han creado confianza, todavía se encuentran en un nivel básico, lo que refleja una comprensión más realista y más compleja del trabajo colaborativo. Los obstáculos son tanto culturales como estructurales: fragmentación organizacional interna en escuelas, particularmente visible en la tensión entre Unidades Técnico-Pedagógicas y coordinadoras del Programa de Integración Escolar; deterioro de la convivencia entre adultos, que en algunos casos obliga a realizar reuniones separadas por tensiones interpersonales; y falta de tiempo protegido para sostener la colaboración. Esto se ve claramente en los consejos escolares, donde el rol de los PA es apoyar y fortalecer la colaboración del equipo de gestión con los demás actores. Una PA señala:

“Nosotros como equipo hoy tenemos mucho más definido el tema de nuestras funciones. Entonces, ese orden ha permitido que a nosotros como profesionales de acompañamiento nos miren como un par que apoya técnicamente. Saben que somos del Servicio y que representamos al sostenedor cuando se requiere, sobre todo en los consejos, porque ese es otro rol que tenemos: participar en los consejos escolares que son mínimo cuatro en el año. Y cuando tú participas como representante del sostenedor, te hacen preguntas de toda índole o reclamos, pero lo que nosotros hacemos ahí sí lo tenemos acordado como lineamiento y es acoger, para luego

preguntar acá y pedir a las personas que correspondan que den respuesta a esas inquietudes que surgen en un consejo. Yo creo que eso ha permitido ganarnos esas confianzas, en el sentido de que nos sientan como apoyo.” (Entrevista, PA 2).

APRENDIZAJES DEL ACOMPAÑAMIENTO EN RED: DEL CUMPLIMIENTO FORMAL A LA TRANSFORMACIÓN SITUADA

El proceso de acompañamiento desarrollado en el marco de esta experiencia ha dejado aprendizajes significativos sobre las condiciones que hacen posible el mejoramiento escolar real. Estos aprendizajes no emergen de la teoría, sino de la práctica sostenida en territorios concretos, de la escucha atenta a las comunidades educativas y de la disposición a revisar y ajustar el trabajo de acompañamiento. Un primer aprendizaje refiere a la necesidad de resignificar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Cuando este instrumento es percibido únicamente como una exigencia administrativa, pierde su potencial transformador. El acompañamiento mostró que es posible y necesario repositionarlo como una herramienta con sentido práctico y articulación territorial, capaz de orientar decisiones pedagógicas concretas respondiendo a las particularidades de cada comunidad. Este desplazamiento —del formulario al proyecto situado— es una condición para que el mejoramiento adquiera sustentabilidad.

Un segundo aprendizaje tiene que ver con la importancia de construir un lenguaje compartido. Conceptos como los Estándares Indicativos de Desempeño, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo (MBDL) y las capacidades basales solo se vuelven útiles cuando dejan de ser referencias abstractas y se convierten en herramientas vivas de reflexión y toma de decisiones. Este lenguaje común no se instala mediante capacitación, sino a través del uso reiterado y contextualizado en las conversaciones cotidianas del acompañamiento. Un tercer aprendizaje refiere a la naturaleza del propio vínculo de acompañamiento. La resistencia inicial —frecuente y comprensible— no debe interpretarse como un obstáculo, sino como un punto de partida legítimo. Con coherencia, presencia y respeto, esa resistencia puede transformarse en solicitud activa de apoyo. Cuando los equipos convocan al acompañante porque reconocen en él un recurso genuino, se ha construido algo que ningún protocolo puede prescribir.

Un cuarto aprendizaje involucra la entrada al núcleo pedagógico. La observación de aula y la retroalimentación docente no pueden forzarse ni apresurarse: requieren de una apertura progresiva, sostenida en la confianza acumulada. Cuando esa apertura ocurre, las conversaciones sobre enseñanza y aprendizaje adquieren una profundidad que ningún otro espacio de acompañamiento logra igualar. Un quinto aprendizaje es que el mejoramiento sostenible requiere capacidad reflexiva situada y basada en evidencia. Los establecimientos que avanzan no son necesariamente los que tienen más recursos, sino los que desarrollan la habilidad de leer su propia realidad con rigor, interpretar datos y tomar decisiones fundamentadas. Instalar esa capacidad es, quizás, el aporte más duradero del acompañamiento.

Finalmente, y como aprendizaje transversal, esta experiencia confirmó que los vínculos colaborativos genuinos son la condición de posibilidad de todo lo demás. Sin reciprocidad, sin cuidado mutuo y sin reconocimiento del saber de cada actor, los procesos de acompañamiento se reducen a visitas. Con esos vínculos, se convierten en comunidades de aprendizaje.

DESAFÍOS ESTRUCTURALES Y ORIENTACIONES PARA LA POLÍTICA DE ACOMPAÑAMIENTO

A pesar de los avances registrados, la experiencia del SLEP Gabriela Mistral también expone un conjunto de desafíos estructurales que persisten y que ningún modelo de acompañamiento puede resolver por sí solo. Reconocerlos con honestidad es parte constitutiva de cualquier aprendizaje genuino.

Uno de los más relevantes es la tensión entre las funciones administrativas y pedagógicas de los Profesionales de Acompañamiento (PA). Las demandas de gestión y reporte tienden a desplazar el tiempo disponible para el trabajo pedagógico de fondo, que es precisamente donde el acompañamiento tiene mayor impacto. Esta tensión responde a una definición de roles que requiere revisión estructural. A ello se suma una sobrecarga cuantitativa desigual: algunos PA de Programa de Integración Escolar deben atender hasta 32 establecimientos simultáneamente, cifra que hace inviable cualquier forma de acompañamiento situado y sostenido. La fragmentación entre las distintas áreas del SLEP agrava este escenario, pues cuando las unidades operan desarticuladas, los establecimientos reciben señales contradictorias y los equipos directivos enfrentan demandas sin coherencia entre sí.

Se suma la falta de sistematización del conocimiento práctico acumulado. Gran parte de lo que los PA saben hacer bien vive en la experiencia personal y en la memoria informal de los equipos. Sin mecanismos que capturen y transfieran ese saber, cada recambio de personal implica una pérdida evitable. Las contingencias desbordantes —necesidades educativas especiales, situaciones de convivencia, licencias médicas— y las restricciones presupuestarias persistentes estrechan aún más los márgenes de acción.

Finalmente, el desgaste emocional de los PA no cuenta con mecanismos formales de contención institucional. Acompañar comunidades escolares complejas exige una inversión emocional considerable que, sin espacios de cuidado colectivo, afecta la motivación, la salud y la continuidad de los equipos.

Frente a este cuadro, la experiencia del SLEP Gabriela Mistral ofrece orientaciones para otros territorios en procesos similares en el marco de la Nueva Educación Pública. Más que prescripciones universales, los principios que se presentan a continuación emergen de un proceso gradual que requirió tiempo, coherencia institucional y condiciones estructurales mínimas, traduciendo aprendizajes prácticos en recomendaciones de política para equipos de acompañamiento y tomadores de decisión.

CONCLUSIONES

El análisis del SLEP Gabriela Mistral identifica aprendizajes relevantes para la NEP, evidenciando transformaciones concretas en la cultura profesional y organizacional de las comunidades educativas. Destacan la resignificación del PME, apropiado por las escuelas a nivel práctico mediante planes focalizados y articulados territorialmente; la construcción de un lenguaje pedagógico compartido que habilita decisiones más informadas; la consolidación de relaciones de confianza, expresadas en mayor apertura al núcleo pedagógico — observación de clases y retroalimentación—; y el desarrollo de una capacidad reflexiva situada, donde los equipos analizan evidencias y ajustan estrategias contextualmente. Estos no son logros menores: son señales de que un modelo de acompañamiento sostenido en el tiempo y anclado en el territorio puede modificar prácticas que históricamente han resistido el cambio.

Sin embargo, estos logros coexisten con desafíos estructurales que tensionan severamente la sostenibilidad y proyección del modelo. La tensión entre funciones administrativas y pedagógicas, la sobrecarga desigual de los PA, la fragmentación entre áreas del SLEP y la ausencia de mecanismos sistemáticos de aprendizaje organizacional no son disfunciones menores ni corregibles con voluntad individual. Son nudos sistémicos que, si no se abordan con decisión política, amenazan con neutralizar los avances alcanzados. A ello se suman contingencias desbordantes y restricciones presupuestarias que desplazan el foco pedagógico, junto con un desgaste emocional creciente sin espacios formales de contención. Ignorar esta dimensión tiene costos reales sobre las personas y sobre la continuidad del modelo.

En conjunto, la transferibilidad de esta experiencia no depende solo de replicar estrategias de acompañamiento. Depende, de manera determinante, de construir las condiciones organizacionales que sostengan el trabajo conjunto, protejan el foco pedagógico y cuiden a quienes acompañan. Sin esas condiciones, el acompañamiento corre el riesgo de convertirse en una buena práctica aislada en lugar de una política que transforma.

REFERENCIAS:

- » Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (CESEP) (2025). Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública: Año 2024. Ministerio de Educación.
- » Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications
- » Dirección de Educación Pública (2022a) FUNDAMENTOS: Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico. Educación Pública, Ministerio de Educación
- » Dirección de Educación Pública (2022b) ORIENTACIONES: Síntesis de los fundamentos del Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico en la Educación Pública. Educación Pública, Ministerio de Educación
- » Honig, M. I. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>
- » Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2019). Supporting principal supervisors: what really matters? *Journal of Educational Administration*, 57(5), 445-462.
- » Sanfuentes, M., Núñez, I., & Montoya, C. (2025). A Longitudinal Study on School Principals' Autonomy as Street-Level Managers During Unprecedented Educational Reform. *Educational Administration Quarterly*, 0013161X251387665.
- » Thessin, R. (2019). Establishing productive principal/principal supervisor partnerships for instructional leadership. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 463-483.
- » Thessin, R. (2023) Engaging in Joint Work with Principals: How Principal Supervisors' Joint Facilitation of Teams Contributes to Principals' Practice Development. *Leadership and Policy in Schools* 22(1): 238-260.

ACERCA DE CEPPE-UC

CEPPE UC tiene como misión prioritaria realizar investigación sobre políticas y prácticas en educación, para contribuir al desarrollo del sistema educativo chileno. El Centro busca mejorar la base de evidencia con que la sociedad y las instituciones educativas cuentan para comprender y responder a las demandas educacionales del país.

En particular, CEPPE UC impulsa una amplia agenda de proyectos de investigación, tanto avanzada como aplicada, que abordan problemas estratégicos de la educación chilena desde una perspectiva multidisciplinaria.

ACERCA DE LA SERIE POLICY BRIEFS

Esta serie busca contribuir a la difusión del conocimiento y la promoción del debate educacional entre los actores relevantes. Sus números contienen los principales hallazgos de investigaciones avanzadas y aplicadas realizadas en el Centro desde el año 2010.

Para contribuir al debate educacional en marcha, la serie ofrece al público –tanto masivo como especializado– evidencia acotada y de fácil consulta, en un formato breve y accesible.

La producción académica del Centro es variada y se encuentra disponible en distintos formatos, que se pueden encontrar en el sitio web institucional www.ceppeuc.cl.

OTRAS PUBLICACIONES

Entre ellos destacan:

- Libros Ediciones UC. Colección en Educación CEPPE UC.

La Colección se ha propuesto como objetivo la comunicación de nuevas ideas, hallazgos y evidencias en un lenguaje accesible, para contribuir desde la academia a la discusión y propuestas de políticas públicas en educación.

- Artículos académicos.

CEPPE UC genera investigación educacional de excelencia, publicando en revistas académicas de alto impacto tanto nacionales como internacionales en una gama amplia de áreas y disciplinas de la investigación educacional.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3ºPiso Edificio Decanato de Educación
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile Teléfono: (562) 235 413 30 www.ceppeuc.cl



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE



ceppe@uc.cl



/ceppeuc



@ceppe_uc



@ceppe_uc



CEPPE UC