



Documento de trabajo

# Desarrollo de capacidades: Luces y desafíos en su comprensión

**Autores:**

Simón Rodríguez Espinoza<sup>1</sup> y Lorena Peñailillo Azócar<sup>2</sup>.

Una alianza de:



Ministerio de Educación  
**PUCV**  
**LIDERES**  
EDUCATIVOS

**CIAE**  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN  
AVANZADA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE CHILE

**SABERES**  
**DOCENTES**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES · UNIVERSIDAD DE CHILE

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco**

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:



1 Fundación Educativa Arauco. Universidad Diego Portales, Programa de Doctorado en Educación UDP - UAH.

2 Fundación Educativa Arauco. Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción.





Cómo citar este documento: Rodríguez, S. y Peñailillo, L. (2023). Desarrollo de capacidades: Luces y desafíos en su comprensión. Documento de trabajo. Fundación Educacional Arauco y C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

# Índice

A modo de contexto: Los niveles intermedios como desarrolladores de capacidades	<b>4</b>
Reconociendo dos enfoques: Políticas de desarrollo y teoría de la mejora sistémica	<b>8</b>
Capacidad, objeto y localización para su desarrollo	<b>12</b>
A modo de cierre: Luces y desafíos en el desarrollo de capacidades	<b>16</b>
Referencias	<b>18</b>

# 1

## **A modo de contexto: Los niveles intermedios como desarrolladores de capacidades**





El debate en Chile sobre la administración y gestión de la educación pública y, en específico, respecto del rol del nivel subnacional o local, ha sido permanente durante las últimas décadas (Bellei et al., 2018). Se ha cuestionado que el proceso de descentralización en la administración de recursos humanos, materiales y financieros, y la desconcentración en el ámbito técnico pedagógico, inciden en los actuales problemas de la educación pública. En específico, se identifican tres nudos centrales: i) un diseño macro del sistema que genera difusión de responsabilidades y desalineación de incentivos, como por ejemplo ocurre con la doble dependencia y rendición de cuentas hacia el sostenedor municipal en ámbitos de recursos y hacia el Ministerio de Educación en lo técnico pedagógico; ii) una baja capacidad institucional para gestionar y liderar el sistema escolar local, en específico, con un menor apoyo técnico-pedagógico y desarrollo de capacidades en las comunidades educativas; y iii) la ineficiencia y atomización de la escala municipal. En concreto, considerando las diferencias de tamaño de los municipios, la alta concentración demográfica en sectores metropolitanos y la diversidad geográfica de los diferentes territorios (Bellei et al., 2018; Villalobos et al., 2019).

Estos nudos han llevado a una generalizada insatisfacción y a una “crisis de la educación pública” (Villalobos et al., 2019), la que en parte se canalizó con la Ley que crea la Nueva Educación Pública (NEP). Con esta Ley, nace una nueva institucionalidad a nivel de gestión, gobernanza y apoyo para los establecimientos educativos que ahora pasan a ser parte de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), bajo la coordinación y conducción de la Dirección de Educación Pública (DEP).

Situar la responsabilización profesional en los SLEP es coherente con el conocimiento que se ha ido acumulando respecto del papel que juegan las agencias de nivel intermedio en el campo de la gobernanza escolar, liderazgo educativo y mejora escolar sistémica (Hopkins, 2017; Anderson, 2006, 2017; Rodríguez, 2022). Sin embargo, la puesta en marcha de los SLEP es una tarea de alta complejidad. No sólo es la instalación de un nuevo actor en la arquitectura del sistema público. Es también la modificación en la cultura, organización y liderazgo del nivel intermedio. Publicaciones iniciales, basadas en los primeros cuatro SLEP en funcionamiento desde el año 2018, dan cuenta tanto de la mantención de normas institucionales y prácticas profesionales tradicionales asociadas a la supervisión, así como de importantes tensiones organizacionales en su implementación. Se concluye el riesgo de que la NEP instale una nueva arquitectura institucional, pero presente un efecto acotado en el nudo central de desarrollo de capacidades profesionales, organizacionales e institucionales para la mejora de la educación escolar pública en Chile (Anderson et al., 2021; Sanfuentes et al., 2021; Garretón et al., 2022).

El propósito del presente documento es aportar en la elaboración conceptual del término “**desarrollo de capacidades**”. En específico, se guía por las preguntas *¿Desde cuáles enfoques se discute el término “desarrollo de capacidades”? ¿Qué se entiende por capacidad y desarrollo de capacidad?* Para esta tarea, se propone un recorrido alimentado por la lectura de artículos académicos, capítulos de libros e informes técnicos de organismos internacionales, tanto en español como en inglés. El tema que los identifica es abordar el desarrollo de capacidades, mejoramiento escolar y niveles intermedios o subnacionales de educación. A partir de su revisión, el artículo desarrolla tres puntos: reconocer enfoques, definir capacidad, y realizar distinciones sobre objetos y niveles de desarrollo de capacidades.





# 2

## Reconociendo dos enfoques: Políticas de desarrollo y teoría de la mejora sistémica





El recorrido realizado en la lectura de los trabajos y artículos permite reconocer a lo menos dos enfoques desde el cual se pone en relevancia el término capacidad y su desarrollo. Por una parte, documentos asociados a políticas de desarrollo local y nacional. Por otra parte, la investigación y teorización sobre mejora educativa, la cual se ha planteado preguntas cada vez más complejas sobre la influencia de profesores, profesoras, líderes, redes y sistemas. Ya sea uno u otro enfoque, el comenzar a reconocer el desarrollo de capacidades como uno de los ejes de análisis y desarrollo de mejora a nivel local implica reconocer la complejidad de los sistemas escolares, cruzado por dimensiones sociopolíticas y culturales, en los cuales los resultados se comprenden con base a flujos de interacciones e instituciones diversas (Rivas, 2023).

Desde el primer enfoque, el **desarrollo de capacidades** es una respuesta al “abordaje convencional” de políticas que se caracterizan tanto por la entrega o facilitación de recursos, así como por la asistencia, perfeccionamientos y cooperación técnica (PNUD, 2009; Comunidad Comparte, 2015). Las críticas al enfoque convencional son que, aun logrando resultados en el corto plazo, generan grados de dependencia, relaciones desiguales entre profesionales u organizaciones, y costos importantes para la mantención de los resultados alcanzados. En lo específico a perfeccionamientos, la crítica principal es su desvinculación contextual como dispositivo de formación. Se denomina “desvinculado” al perfeccionamiento que persiste en el abordaje puntual de contenidos o conocimientos, y prescinde tanto de los referentes o antecedentes de la realidad cotidiana como de los esfuerzos de transferencia de quienes se encuentran en proceso de aprendizaje. Por el contrario, los requisitos fundamentales para un desarrollo de capacidades son precisamente los vínculos biográficos y de la realidad del mundo que se integran en el perfeccionamiento (PNUD, 2009; GIZ-SENA, 2011).

De esta manera, el desarrollo de capacidades es una aproximación conceptual distinta sobre lo que significa formación, desarrollo y bienestar de las personas y sociedades. En concreto, implica tres distinciones: (1) sobre el control y poder: integra la participación e involucramiento de las y los diferentes actores en el devenir de la estrategia de desarrollo, (2) sobre la efectividad: pone acento, tanto en los resultados a largo plazo como en los efectos a corto plazo; (3) sobre el horizonte: define la sostenibilidad organizacional y el agenciamiento profesional como ejes del desarrollo. Desde estas distinciones se desprende tanto que la medida del éxito es el uso de las capacidades en situaciones nuevas en vez de la ejecución de tareas específicas, como también el acento en la percepción de capacidad y autonomía de participantes y organizaciones.

Desde la teoría de la mejora sistémica, el **desarrollo de capacidades** se vincula con una perspectiva cultural del cambio educativo. Es decir, corresponde a la teorización del cambio escolar como un proceso orgánico y multidimensional, en el que es necesario reconocer y “entrar en el terreno” tejido entre actores, identidades, historias y tensiones que habitan un sistema educativo. Esta perspectiva cultural se distingue de comprensiones basadas en la teoría de la elección racional y la modificación de los incentivos, elaboradas “desde afuera y desde arriba”, para impulsar a las y los actores a mejorar (Rivas et al, 2020).

La perspectiva cultural de la mejora escolar pone énfasis en la importancia de construir capacidades para el cambio (Harris, 2011). No obstante, la noción de construcción de capacidades se asocia con una amplia gama de constructos y conceptos. Estos abarcan desde la noción general de “preparación”. Es decir, la formación del personal educativo para enfrentar el cambio, hasta el concepto de “aprendizaje organizacional”. Sharrat y Fullan (2009), señalan que la construcción de capacidades es un proceso muy complejo y dinámico, que apunta a lograr un mayor desempeño estudiantil en todas las escuelas. En lo esencial, la construcción de capacidades implica que las personas invierten su energía en hacer las cosas de forma diferente, aprender nuevas destrezas y generar prácticas más efectivas.





# 3

## Capacidad, objeto y localización para su desarrollo





Con base a la revisión de documentos de organismos internacionales y de artículos académicos es posible *definir **capacidad** como la habilidad para desempeñar funciones, organizar los recursos y energía, resolver problemas e influir en el entorno para lograr resultados en el tiempo y en diferentes áreas* (PNUD, 2009; UNDG, 2017; Howley y Sturges, 2018; Weaver y Rockman, 2015). Desde esta definición, se distinguen dos dimensiones: el objeto o “para qué” de la capacidad, y la localización o el “dónde” de la capacidad. Pasaremos a revisar estas dimensiones.

Respecto del objeto o “para qué” de la capacidad, de acuerdo Howley y Sturges (2018) esta se comprende en dos sentidos. Por una parte, se identifica que **el objeto de la capacidad es el aprendizaje**. Es decir, la capacidad de aprender es el precursor clave de la mejora, tanto en conocimientos y recursos como en las posibilidades de lograr los objetivos, ya sea en individuos u organizaciones/instituciones.

Por otra parte, también se distingue como objeto **diferentes tipos de capacidad**. Por ejemplo, Anderson (2017), siguiendo un enfoque de capital, identifica cuatro tipos: el **capital humano** (entendido como la calidad de los conocimientos y habilidades profesionales, compromiso con su rol y con su carrera), **capital social** (entendido como la calidad de las relaciones e interacciones profesionales dentro y entre escuelas), **capital material** (entendido como recursos tales como dinero, materiales curriculares y de aprendizaje, tiempo profesional y condiciones laborales), y **capital decisional** (entendido como oportunidades de participar e influir en la toma de decisiones importantes relacionadas al aprendizaje y la enseñanza, tales como metas y planes de mejoramiento, distribución de recursos, etc.). Otro ejemplo, es la que agrupa capacidades con base a un enfoque de competencias (UNDG, 2017).

La segunda dimensión, que se desprende de la definición de capacidad, es respecto de su **localización o el “dónde” se encuentran y desarrollan capacidades**. Este “dónde” puede presentarse en cuatro niveles: i) individual/interpersonal, ii) organizativo/institucional, iii) estatal, y iv) social sistémica/del entorno, que en conjunto son interdependientes y se refuerzan mutuamente (PNUD, 2009; Mitchell y Sackney, 2011; UNDG, 2017; Rivas et al., 2020; Rivas, 2023). Para efectos del presente documento, se abordarán los primeros tres niveles.

Un primer nivel, es el individual/interpersonal. La **capacidad individual** se refiere a la construcción activa y reflexiva del conocimiento, implicando el reconocimiento y movilización de supuestos, habilidades, saberes y prácticas individuales asociadas al rendimiento o desempeño. Según Mitchell y Sackney (2011), se trata de un fenómeno profundamente personal y potencialmente transformador. Muy vinculado con la capacidad individual se encuentran las relaciones humanas en el contexto laboral. Desarrollar la **capacidad interpersonal** significa que las personas trabajan juntas en propósitos compartidos, asumen la responsabilidad individual y colectiva del bienestar y el aprendizaje de los demás, y actúan en un espíritu de respeto mutuo y seguridad psicológica. Por consiguiente, considera tanto los significados colectivos, así como la apertura y aceptación de la diferencia y diversidad (Mitchel y Sackney, 2011).

En el segundo nivel se encuentra las capacidades organizacionales/institucionales. La **capacidad organizacional** se refiere a la construcción de estructuras que crean y mantienen procesos organizativos sostenibles, mientras que **capacidad institucional** corresponde a la elaboración de políticas, marcos normativos y dinámicas de poder en una institución. Estas capacidades permiten que las organizaciones e instituciones funcionen y cumplan su mandato, y a las personas les permite aunar sus capacidades individuales e interpersonales en procura de sus metas.

En un nivel diferente se encuentra la noción de **capacidades estatales**. Esta noción proviene de las ciencias políticas, y retomada como parte de las conclusiones de un estudio de casos comparados de mejora de sistemas educativos subnacionales en América Latina (Rivas et al, 2020). Junto con el valor que implica teorizar la mejora escolar sistémica a partir de estudios realizados en esta parte del mundo, esta noción pone en relieve la capacidad del Estado para tener presencia, acción y colaboración con la sociedad civil en un territorio.

La literatura en Ciencias Políticas identifica ciertas capacidades estatales que tienen mayor impacto en la calidad de las políticas públicas. Entre estas, se encuentran: establecer y mantener prioridades entre demandas contradictorias; centrarse en los recursos; innovar cuando políticas anteriores han fallado; coordinar objetivos en un todo coherente; representar los intereses difusos y no organizados junto con aquellos que



están bien organizados; lograr la estabilidad de las políticas, de tal forma que tengan tiempo suficiente para surtir efectos; fomentar la confianza de la gestión, entre otras (Weaver y Rockman, 2015; Rivas et al., 2020; Rivas, 2023).

En el estudio de casos comparados en América Latina se concluye que las capacidades estatales se reflejan en lo que denominan una *“Plataforma de Gobierno de la Educación”*. En otros términos, se reconoce que existen diferentes caminos para mejorar los sistemas educativos. Sin embargo, lo que tienen en común los casos estudiados es crear una plataforma de gobierno, la cual se entiende tanto como una estructura base que sostiene construcciones más amplias, profundas y estables, como también un lenguaje que faculta para funcionar, participar e interactuar entre las y los diferentes actores e instituciones presentes en un ecosistema educativo (Rivas et al, 2020).

De manera más específica, se identifican cinco características de las capacidades estatales que inciden en la mejora de los sistemas educativos subnacionales en los casos de América Latina: **(1)** otorgar prioridad política a la educación y blindarla de las batallas partidarias de corto plazo; **(2)** comprender la cultura del sistema educativo, escuchar sus voces y respetar a las y los docentes; **(3)** tener un liderazgo serio, reflexivo y flexible para generar acuerdos y legitimidad en las acciones; **(4)** desarrollar equipos profesionales en la gestión de las políticas; y **(5)** generar articulaciones con distintos actores, dentro y fuera del sistema educativo (Rivas, 2023).

Finalmente, un último punto corresponde al término *desarrollo de capacidades*. Desde una perspectiva sencilla, se trata de crear experiencias y oportunidades para que las personas aprendan a hacer ciertas cosas (Mitchell y Sackney, 2011). En una perspectiva más profunda, es posible definir **desarrollo de la capacidad** como *“el proceso por el que las personas, las organizaciones y la sociedad en su conjunto movilizan, fortalecen, crean, adaptan y mantienen la capacidad a lo largo del tiempo, con el fin de lograr resultados de desarrollo”* (UNDG, 2017). Desde esta definición, se desprende como primera clave la noción de “proceso”. Tal como indican Howley y Sturges (2018), la comprensión sobre asistencia técnica y desarrollo de capacidad ha integrado la noción de conexión entre diferentes actividades desplegadas en el tiempo, con el fin de lograr resultados. La segunda clave que se desprende, corresponde a los verbos “movilizar, fortalecer, crear, adaptar y mantener”. Estos verbos refieren a diferentes estados que empoderan a las personas y a las organizaciones e instituciones. En otros términos, implica que las capacidades se desarrollan en una ruta o camino de crecimiento y aprendizaje, a partir de un punto inicial que puede ser diferente en cada caso o experiencia y que, en su despliegue, opera transformándose de un estado a otro.

# 4

## **A modo de cierre: Luces y desafíos en el desarrollo de capacidades**



El enfoque de capacidades ha cobrado relevancia tanto en el marco de políticas de desarrollo, como en la investigación y desarrollo de la mejora en calidad y equidad escolar. Como eje de análisis, reconoce a los sistemas escolares como sistemas complejos, integrando la dimensión cultural y sistémica en la comprensión del cambio y mejora. Su definición implica definir el objeto y los niveles de capacidad, la planificación o diseño para su desarrollo y los apoyos externos posibles para su logro. Como indica Stoll (2009), es una “tarea extremadamente compleja” y “multifacética” (p. 116). Siguiendo la propuesta de modelo elaborado por Mitchell y Sackney (2011), las capacidades individuales, interpersonales y organizacionales operan de manera interconectada y en influencia recíproca. A su vez, el desarrollo de capacidades puede apoyarse a partir de diferentes puntos de entrada, por lo que es necesario prestar una atención directa, sostenida y centrada en el apoyo para su crecimiento y estabilidad según diferentes tipos y niveles de capacidad.

Es posible reconocer, a lo menos, dos desafíos. Primero, la lectura integrada entre los niveles individuales, interpersonales, organizacionales y estatales de las capacidades. La vida y los cambios en educación implica un denso y complejo flujo de personas, grupos e instituciones. La “preparación personal” es un punto relevante pero no suficiente, al igual que la construcción de estructuras y procesos organizativos. Una lectura pragmática o de realismo crítico pueden ser abordajes para este desafío teórico - epistemológico.

Segundo, queda abierta la discusión sobre los apoyos externos en la ruta para el desarrollo de capacidades. En otros términos, el apoyo al desarrollo de capacidades puede ser entendida como “los esfuerzos de personas u organizaciones externas para reforzar, facilitar y catalizar el desarrollo de la capacidad” (UNDG, 2017). La hipótesis a la base es que la mejora puede ser más fácilmente generada si existe un soporte externo especializado (Azis dos Santos, 2020). Realizar una lectura crítica y propositiva de esta noción e hipótesis, poniendo en el centro el aprendizaje como precursor de la mejora, en el equilibrio de movilizar agencia y sostenibilidad, es otro de los puntos necesarios de abordar.

## Referencias

Anderson, S. E. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13–37. <https://doi.org/10.1177/105678790601500102>

Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo – CEDLE.

Anderson, S., Uribe, M. y Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi/10.1177/1741143220983327>

Aziz dos Santos, C. (2020) Acompañamiento Pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la Formación. En *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Bellei, C. (2012). Políticas educativas para el nivel secundario: complejidades y convergencias. En E. Tenti (Coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa* (pp. 209–253). Buenos Aires: IIPE/Unesco.

Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>

Comunidad Comparte. (2015). *El desarrollo de capacidades como estrategia de cambio. Una experiencia colectiva en búsqueda de alternativas*. Alboan, 2015. <http://desarrollo-alternativo.org/documentos/Desarrollo%20Capacidades.pdf>

Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P. y Núñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>

GIZ Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional y SENA - Servicio Nacional de Aprendizaje. (2011). *Desarrollo de capacidades a través del aprendizaje cooperativo. Un concepto sistémico de la Pedagogía Profesional Intercultural a partir del ejemplo de cualificación de personal directivo y docentes en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje) de Colombia.*; Manheim/Bogotá, octubre 2011. Recuperado desde <https://www.oitcinterfor.org/node/6070>

Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building, *Educational Administration*, Vol. 49, Nº 6, 2011, pp. 624–636.

Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela Once Miradas*. Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo – CEDLE.

Howley, C. y Sturges, K. (2018). Building capacity in state education agencies: Using



- organizational theory to guide technical assistance. *Journal of Organizational Theory in Education*, 3, 1-19. <http://web.stanford.edu/group/ojs-jote/cgi-bin/ojs2/index.php/jote/article/view/29/42>
- Leithwood, L. y Azah, V. (2017) Characteristics of High-Performing School Districts, *Leadership and Policy in Schools*, 16:1, 27-53, DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed.). Routledge.
- PNUD. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo). (2009). *Desarrollo de capacidades: texto básico del PNUD*.
- Rivas, A., y Scasso, M. (2020). Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina. Fundación Santillana.
- Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina [A Theory For Systemic Improvement of Education in Latin America]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>
- Rodriguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. *RLE. Revista De Liderazgo Educacional*, (1), 112-128.
- Sanfuentes, M., Garretón, M., Valenzuela, J. P., Díaz, R. y Montoya, C. (2021). Philanthropic emotional work: Papering over the cracks of unprecedented public education reform. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432211054625>
- Sharrat, L. y Fullan, M. (2009). *Realization: The change imperative for deepening district wide reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 115-12. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>
- UNDG - United Nations Development Group (2017). *Capacity development. UNDAF Companion guidance*. <https://unsdg.un.org/es/recursos/guia-complementaria-del-manud-sobre-el-desarrollo-de-capacidades>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile, 1-176.
- Villalobos, C., Carrasco, A., Treviño, E. y Wyman, I. (2019). La puesta en marcha de la Nueva Educación Pública: Relevancia, impacto y sustentabilidad. En *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulaciones de la Educación Chilena* (pp. 387-420). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Weaver R. K. y Rockman, B. A. (2015). Examinando los efectos de las instituciones. En G. O'Donnell, M. Cárdenas, M. Mann, M. Zibblatt, D. Oszlak y B. Geddes (Eds.), *Capacidades estatales. Diez textos fundamentales* (pp. 357-407). Buenos Aires: CAF.



Documento de trabajo

# Desarrollo de capacidades: Luces y desafíos en su comprensión

Una alianza de:



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACIÓN CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco**

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:

