



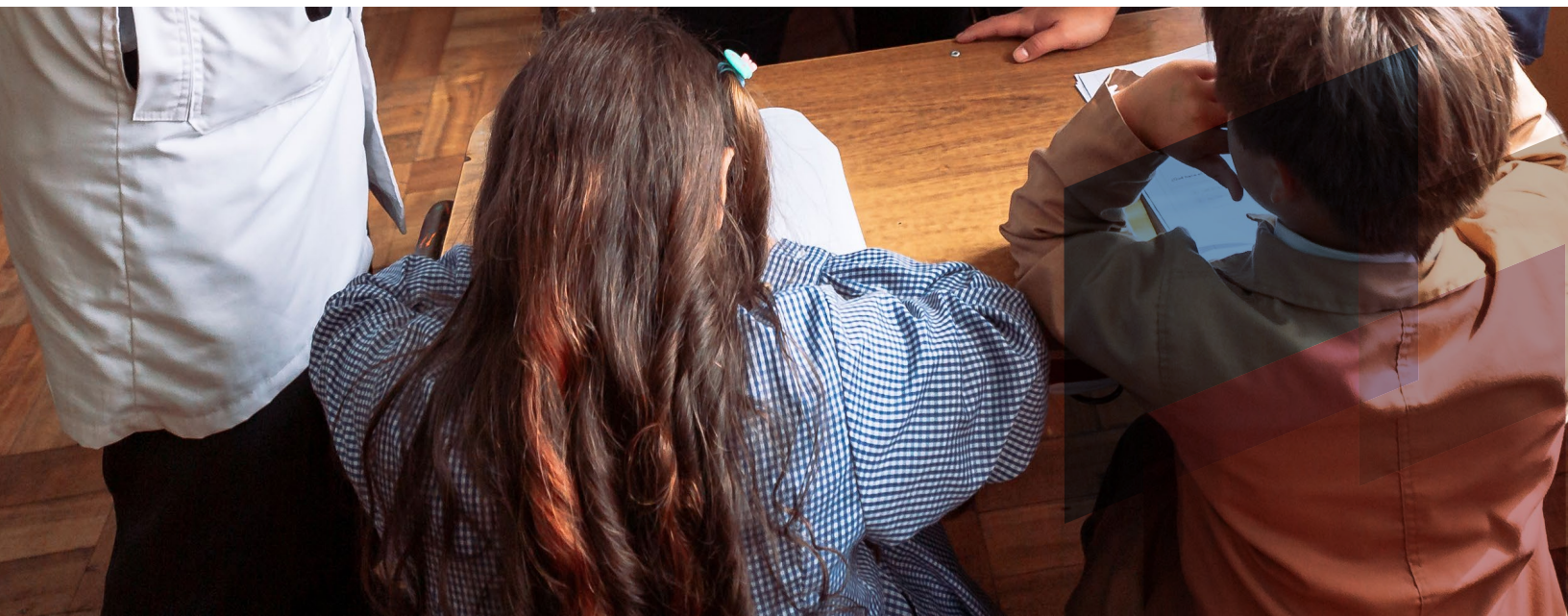
PRÁCTICA DE LIDERAZGO

RUTINA DE SERVICIOS DE APOYO A ESTUDIANTES: UNA HERRAMIENTA PARA ARTICULAR EQUIPOS DE AULA

Autor: José Manuel Améstica Abarca

Cómo citar documento:

Améstica-Abarca, J. M. (Mayo, 2026). Rutina de servicios de apoyo a estudiantes: Una herramienta para articular Equipos de Aula. Disponible en www.lidereseducativos.cl



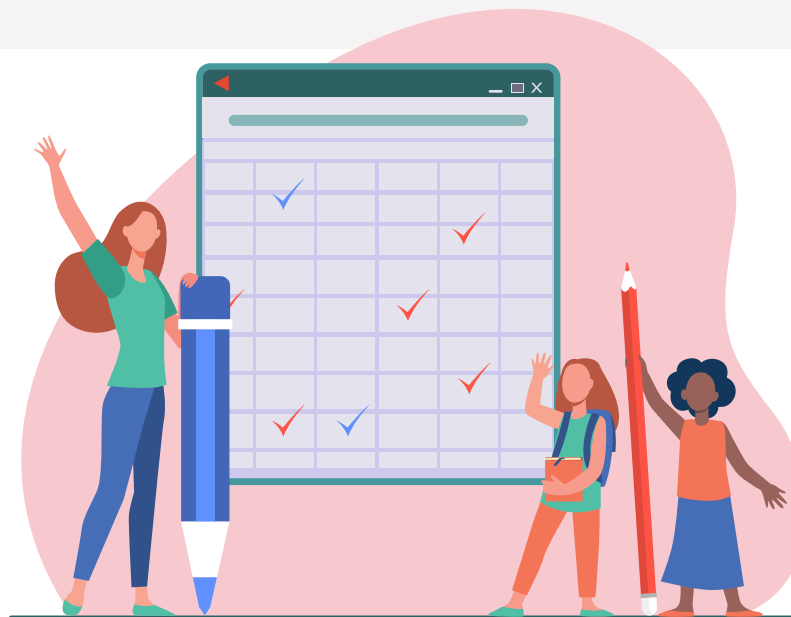


Las políticas de inclusión educativa y convivencia escolar han llevado a que las escuelas reconozcan cada vez más las necesidades de apoyo que tienen las y los estudiantes. Un ejemplo de esto fue la reciente Política de Reactivación Educativa, que puso el énfasis tanto en los aprendizajes como en aspectos relacionados a la salud mental y la retención escolar. Ante esto, las escuelas han debido organizar variadas acciones individuales, grupales y colectivas.

Proveer estos servicios de apoyo para el aprendizaje y desarrollo es una tarea fundamental en el contexto actual. La creciente diversidad de estudiantes y el desafío de acompañar los ámbitos académicos y socioemocionales hacen que los establecimientos deban planificar acciones adicionales de apoyo con la ayuda de distintos servicios. Estos servicios de apoyo se basan en un enfoque de liderazgo socialmente justo, y se definen como contextos de acción a los que acceden todas y todos los estudiantes, independiente de sus características, para atender sus necesidades en torno al proceso académico y al desarrollo psicosocial (Frattura y Capper, 2007). Siguiendo esta definición, los apoyos se basan en una mirada diversificada del currículum, pero deben dialogar con el conjunto de la escuela, para evitar que los programas se transformen en espacios segregados o paralelos.

Para ello, se ofrece una forma simple de organizar y articular los distintos tipos de servicio al estudiantado, de manera que **contribuyan a su desarrollo pedagógico y social**, además de **facilitar la reflexión de los educadores sobre su aporte a la inclusión y la justicia social**.

Se espera que esta herramienta apoye y fortalezca el trabajo de distintos líderes, como directivos, encargadas/os de convivencia escolar y coordinadoras/es de inclusión.



INTRODUCCIÓN

Movimientos recientes en educación han ampliado la mirada sobre los procesos escolares y llevado a reconocer nuevos aspectos en que las y los estudiantes necesitan apoyos (Canaza y Canaza, 2024; Manghi et al., 2020). Puntualmente, en Chile, se han generado políticas y programas de apoyo para la convivencia (Ministerio de Educación, 2024), la inclusión (Decreto 170, 2009; Ministerio de Educación 2015) e, incluso, se ha puesto atención a la salud mental (Ministerio de Educación, 2022).

La experiencia acumulada sobre estos temas ha puesto en evidencia la necesidad de construir apoyos especializados. En el caso del PIE, horas de apoyo individual junto con la co-codencia (Muñoz et al., 2015); en el caso de la convivencia escolar, intervenciones individuales y grupales (Loubiés et al., 2020); y desde una mirada psicosocial, la introducción a distintas redes de apoyo que buscan impactar en la salud mental y el bienestar de las comunidades (p.e. Rojas et al., 2025). Aunque estos apoyos son relevantes por sí mismos, la experiencia también nos ha enseñado que su implementación debe estar coordinada para la mejora de los establecimientos en su conjunto. En ausencia de dicha articulación, el riesgo es la superposición de intervenciones, desarticulación entre profesionales y una baja incidencia en los aprendizajes de las y los estudiantes.

En este contexto, la creciente diversificación de apoyos plantea un desafío central para el liderazgo escolar, en tanto no solo implica gestionar recursos y programas, sino también **organizar, articular y orientar los servicios de apoyo hacia el aprendizaje, la participación y el bienestar de todos los y las estudiantes**. Desde esta perspectiva, un liderazgo inclusivo y orientado a la justicia social resulta clave para sostener la complejidad del quehacer educativo, promoviendo una cultura institucional que favorezca la colaboración, el desarrollo profesional y la atención a la diversidad. En la reciente política nacional de convivencia escolar, esto ha sido definido desde el '*Modelo de escuela total*' o *Whole School Approach* (Ministerio de Educación, 2023; Cavanagh et al., 2024), que busca construir coherencia en torno a los propósitos escolares tanto en el aula, como en los equipos y la comunidad general. Para avanzar en esta senda, se propone que los miembros de las comunidades **aumenten los espacios para colaborar y aprender a mejorar en conjunto**, algo que en los últimos años ha dado auge a la figura de los equipos de aula. Estos grupos, conformados por profesores jefe, profesionales de apoyo, asistentes de la educación y otros, fueron promovidos con foco desde la integración a las necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2013), aunque también se puede ampliar a otros focos, como la transición hacia la enseñanza básica (Ministerio de Educación, 2012).



En este marco, se propone una práctica de liderazgo orientada a la **articulación de los servicios de apoyo al aprendizaje**, entendida como espacios y contextos de donde se planifican y ejecutan acciones en favor de todas y todos los estudiantes, con la finalidad de fortalecer su progreso académico y psicosocial. Dichos espacios requieren de articulación, con el fin de asegurar su coherencia e impacto en el aprendizaje, la participación y el bienestar desde una mirada amplia.

EL LIDERAZGO COMO OPORTUNIDAD PARA ARTICULAR SERVICIOS DE APOYO

El trabajo de líderes escolares y directivos es crucial para que los servicios de apoyo sean coherentes y aporten de forma significativa al aprendizaje de sus estudiantes. Su importancia viene de modelos o aproximaciones como el liderazgo inclusivo o socialmente justo, que rescata la importancia de ofrecer distintos apoyos especializados que ayuden a derribar barreras para el aprendizaje y la participación, y transformar las condiciones de vida que representan desventajas para los y las estudiantes. Cuando adoptan este enfoque, las y los líderes escolares adoptan la misión de construir culturas donde la diversidad se celebre y los equipos estén dispuestos a mejorar sus capacidades para atender a sus estudiantes (Valdés et al., 2025; 2026). Por tanto, las y los directivos comprometen y motivan al cambio desde un trabajo que es, a la vez, comunitario, organizacional e interpersonal (Améstica-Abarca, 2024).

En este contexto, existe una propuesta específica derivada del liderazgo para la justicia social y que se traduce en la integración de los servicios de apoyo (Frattura y Capper, 2007). Esto refiere a la habilidad que el liderazgo requiere para visualizar las distintas iniciativas que buscan aportar al aprendizaje del estudiantado, sobre **cuatro principios fundamentales**:

Tabla 1. Elementos centrales de un sistema de apoyo integrado.

El foco central en la equidad Las y los distintos profesionales de la escuela asumen un rol proactivo, porque saben que sus habilidades profesionales son el principal motor para promover equidad e inclusión. Por tanto, se hacen responsables de colaborar con la entrega de apoyos ante las necesidades.	Condiciones para proveer apoyos Los apoyos se entregan de forma transversal, sin hacer separaciones entre estudiantes de acuerdo con sus necesidades. No se reconocen espacios inclusivos, ya que todos los espacios de la escuela aportan a esta visión.
Enseñanza y aprendizaje de alta calidad Las y los profesionales de la escuela se organizan y preparan de acuerdo con lo que necesitan las/los estudiantes, y tienen disposición para compartir su conocimiento con otros y generar habilidades compartidas para enseñar de forma diversificada y culturalmente sensible.	Articulación con el nivel intermedio Los servicios que ofrece la escuela ayudan a que aumenten las capacidades de docentes y del sistema más amplio. Hay valores transversales para apoyar, como aprovechar los recursos disponibles y alinearse en torno a una mirada positiva de los estudiantes.

Fuente: Adaptación propia desde Frattura y Capper, 2007.

PREGUNTAS PARA DISEÑAR Y ARTICULAR LOS SERVICIOS DE APOYO

Bajo la mirada de la convivencia y la inclusión, la articulación de servicios de apoyo es necesaria para construir culturas sólidas y nutridas, que tengan una mirada común sobre la diversidad como parte fundamental de las organizacionales escolares (Lowenhaupt y Scanlan, 2020). Esto aparece como una necesidad en el contexto actual, donde las iniciativas de apoyo ante la diversidad se han multiplicado y, por tanto, merecen ser coordinadas de manera profunda, para que el apoyo haga sentido a todos los miembros de la comunidad.

Puesto que el liderazgo para la inclusión y la justicia social promueve prácticas esenciales interdependientes, la coordinación de servicios de apoyo y la construcción de sentido en torno a los mismos, es crucial que esta herramienta no sea vista como una forma que busca únicamente la optimización de tiempos o la coordinación ejecutiva. Por el contrario, se sugiere que sea utilizada como un instrumento analítico, reflexivo y de gestión, considerando que provee una visión panorámica que permite analizar los apoyos y su real contribución a una educación más inclusiva y equitativa.

Para cuidar el sentido ético y educativo de estos apoyos, proponemos algunas preguntas que pueden facilitar la reflexión en torno a los apoyos ofrecidos a las y los estudiantes, tomando como punto de partida los cuatro ejes centrales propuestos por Frattura y Capper (2007):

Tabla 2. Preguntas para diseñar y articular los servicios de apoyo.

ELEMENTO CENTRAL	PREGUNTA ORIENTADORA	PROPUESTA DE INSUMO/ACTIVIDAD
Nuestro punto de partida:	1. ¿Qué necesidades de apoyo tienen nuestras/os estudiantes? ¿Cómo sabemos que esto es lo que necesitan?	Caracterización del curso, mapa de necesidades de apoyo de estudiantes.
El foco central en la equidad:	2. ¿Qué nos inspira a seguir entregando estos apoyos? ¿Por qué estos apoyos y no otros?	Visualización compartida sobre el futuro de las y los estudiantes: Es decir, lo que la escuela desea para ellos.
Condiciones para proveer apoyos:	3. ¿Cómo contribuyen estos apoyos a todas y todos los estudiantes? ¿Qué riesgos hay de generar subgrupos que puedan ser estigmatizados?	Datos sobre las y los estudiantes que reciben apoyos: Rendimiento académico, Indicadores de Desarrollo Personal y Social, hojas de observaciones, etc.
Enseñanza y aprendizaje de alta calidad:	4. ¿Qué necesitamos aprender como educadores y asistentes para complementar el trabajo de estos apoyos? ¿Qué estrategias podemos generar para educar de forma coherente entre nosotras/os?	Mapa de habilidades profesionales de quienes trabajan con el curso: Resultados de evaluaciones docentes, encuestas de autopercepción.
Articulación con el nivel intermedio:	5. ¿Qué recursos económicos y profesionales requieren estos apoyos? ¿Qué otros recursos son necesarios?	Cartografía de redes de apoyo y programas disponibles. Revisión de instrumentos de gestión con recursos disponibles.

Fuente: *Elaboración propia.*

Con base a estas preguntas, proponemos un ciclo de conversación que es técnico y, a la vez, cultural. De esta manera, abre conversaciones profesionales orientadas a la mejora y a la inclusión, lo que puede ser de gran utilidad para directivos escolares, líderes medios y docentes que participan de los Equipos de Aula.

UNA HERRAMIENTA PARA COMENZAR A ARTICULAR: RUTINAS DE SERVICIOS DE APOYO

Para articular los servicios de apoyo, es necesario que los Equipos de Aula no sólo discutan los procesos individuales de las y los estudiantes, sino que además hagan una evaluación crítica y real de las acciones paralelas que se realizan en cada una de las asignaturas. Para ello, se requiere de herramientas que permitan su visualización rápida y ayuden a identificar elementos como (i) riesgos de sobre intervención, (ii) concentración en estudiantes específicos, con el eventual riesgo de estigmatización, (iii) mayor o menor coherencia entre las intervenciones grupales e individuales.

Para ello, se propone una planilla que permite visualizar estos apoyos a lo largo del día. El formato despliega los bloques horarios y permite visualizar de forma simultánea las clases que se están realizando, y las acciones de apoyo que se implementan desde distintos lugares del establecimiento. Por tanto, su aplicación permite una evaluación rápida de las acciones que se realizan a lo largo del día, lo que puede aportar a las conversaciones profesionales de los Equipos de Aula.

A continuación, se plantea un formato para diseñar una rutina de servicios de apoyo:

I IDENTIFICACIÓN DEL CURSO:

Curso:	8º Básico
Total de estudiantes:	34
Caracterización de estudiantes que reciben apoyos focalizados:	<p>5 estudiantes con NEE transitorias</p> <p>2 estudiantes con NEE permanentes</p> <p>3 estudiantes con Altas Capacidades</p> <p>4 estudiantes con dificultades psicosociales</p> <p>5 estudiantes con apoyo a situaciones de migración</p> <p>(incluir todos los casos necesarios)</p>
Servicios de apoyo:	<p>Apoyo dentro del aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 Psicopedagogo/a - Talleres de desarrollo socioemocional (dupla psicosocial) <p>Apoyo fuera del aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas individuales (dupla psicosocial) - Redes de apoyo: HpV, SENDA, CESFAM

II RUTINAS DE SERVICIO DE APOYO (se realiza por cada día de la semana).

LUNES					
Profesional, programa o servicio de apoyo	8.30-10.00 <i>Lenguaje</i>	10.15-11.45 <i>Matemáticas</i>	12.00-13.30 <i>Artes</i>	14.15-15.45 <i>Ciencias</i>	16.00-17.30 <i>Actividades extraprogramáticas</i>
Profesor(a) Jefe	Atención de apoderados		Clases grupales	Entrevista con estudiantes baja asistencia	
Psicopedagogo/a	Co-docencia	Apoyos individuales estudiantes NEEP	Co-docencia		
Dupla psicosocial-individual			Estudiantes: -Nombre 1 -Nombre 2		
Dupla psicosocial - Grupal				Talleres de desarrollo socioemocional	
Redes de apoyo	HpV: Intervención grupal -Estudiante 1, 2...				Talleres deportivos opcionales

Evaluación intermedia:

Los apoyos generan aprendizajes relevantes que complementan el trabajo de las y los docentes que imparten las disciplinas. Para el segundo semestre, se requieren más retroalimentaciones por parte de los programas externos para el/la profesor/a jefe.

I IDENTIFICACIÓN DEL CURSO:

Curso:	
Total de estudiantes:	
Caracterización de estudiantes que reciben apoyos focalizados:	
Servicios de apoyo:	

II RUTINAS DE SERVICIO DE APOYO *[se realiza por cada día de la semana].*

<i>Día de la semana:</i>					
Profesional, programa o servicio de apoyo:	<i>Bloque horario / Asignatura</i>	<i>Bloque horario / Asignatura</i>	<i>Bloque horario / Asignatura</i>	<i>Bloque horario / Asignatura</i>	<i>Bloque horario / Asignatura</i>
<i>Profesor(a) Jefe:</i>					
<i>Apoyo 1:</i>					
<i>Apoyo 2:</i>					
<i>Apoyo 3:</i>					
<i>Apoyo 4:</i>					
Evaluación intermedia <i>[fines primer semestre]:</i>					

REFERENCIAS

Améstica-Abarca, J. M. (2024). Liderazgo escolar inclusivo: Estado del arte sobre un concepto ambiguo. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 167-189. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp167-189>

Canaza, S. y Canaza, E. (2024). Convivencia escolar: Revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 497-510. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.740>

Cavanagh, M., McDowell, C., Connor Bones, U. O., Taggart, L. y Mulhall, P. (2024). The theoretical and evidence-based components of whole school approaches: An international scoping review. *Review of Education*, 12, e3485. <https://doi.org/10.1002/rev3.3485>

Decreto 170. (2009, 14 de Mayo). Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

Frattura, E. y Capper, C. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. SAGE.

Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, O. y Vásquez Olguín, C.. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 223-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>

Lowenhaupt., R. y Scanlan, M. (2020). Lessons from the primary and secondary school context: Building capacity to support migrant and refugee students. En (L. Unangst, H, Ergin, A. Khajarian, T. DeLaquil y H. de Wit, *Refugees and higher education: Trans-national perspectives on Access, equity and internationalization* (pp.275-294). Brill Sense.

Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V. y Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

Ministerio de Educación. (2012). Orientaciones técnicas: Equipos de Aula. Líneas Estratégicas para los niveles de transición. Disponible en <https://fundacionoportunidad.cl/wp-content/uploads/d2dc7-orientaciones-tecnicas-equipos-de-aula.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar-PIE. Disponible en <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N° 83/2015: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/2015/Decreto%2083-2015.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). Política de Reactivación Educativa Integral. Disponible en <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>

Ministerio de Educación. (2023). Guía para la formación: Introducción al Enfoque Escuela Total. Disponible en <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/08/Guia-IntroduccionEnfoqueEscuelaTotal.pdf>

Ministerio de Educación. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. Disponible en <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/12/Politica-Nacional-Convivencia-Educativa.-Documento-Central-1.pdf>

Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(3), 68-79. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>

Rojas-Andrade, R., Prosser Bravo, G. y Aranguren Zurita, S. (2025). Secretos de la planificación psicosocial escolar desde el Modelo de Escuela Total Multinivel: Un estudio cualitativo. *Pensamiento educativo*, 62(1), 1-90. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.7>

Valdés, R., Améstica, J. y Coronado, C. (2025). Leadership practices for school inclusion in Chilean schools. *Educational Management Administration*. <https://doi.org/10.1177/17411432251347497>

Valdés, R., Gómez-Hurtado, I., Coronel, J. M. y Améstica, J. M. (2026). School leadership for inclusive education: Theoretically relevant dimensions for its development. *Education Inquiry*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/20004508.2026.2634524>





www.lidereseducativos.cl