

Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile

Gonzalo Muñoz
Universidad Diego Portales

Noviembre, 2018

Formación de líderes escolares: evidencia reciente

Prioridad cada vez más importante de las políticas, con énfasis en la formación...

- Desarrollo de líderes escolares es una prioridad en la agenda política en diversos países (OECD, 2017)
- Cuatro grandes áreas de trabajo: criterios de acceso a la función, estándares de competencias, refuerzo del liderazgo pedagógico e incremento de la formación (OECD, 2012; Egido, 2013)
- Formación y desarrollo de capacidades de directivos: tema central de políticas y también de la investigación sobre liderazgo escolar (OECD, 2009 y 2016, Orphanos y Orr, 2014; Wallace Foundation, 2016)
- Tendencia internacional a establecer requerimientos formativos para alcanzar el cargo, al mismo tiempo que se amplía la oferta de formación que permita ir alcanzando dichas exigencias (Orphanos & Orr, 2014; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Orr, 2010).
- Creación de Institucionalidad especializada en distintos países (Weinstein et al, 2015)

¿Qué se sabe sobre cómo formar directivos?

- Acumulación respecto a factores clave en formación de calidad y visión crítica sobre calidad de la formación (Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2007; Orr y Pounder, 2011; Fluckinger, Lovett y Dempster, 2014; Bush Foundation, 2016).
- Todavía poca evidencia sobre efectos de la formación de directivos (Huber, 2008; Davis y Darling Hammond, 2012; Goldring et al., 2010; Orr y Orphanos, 2011).

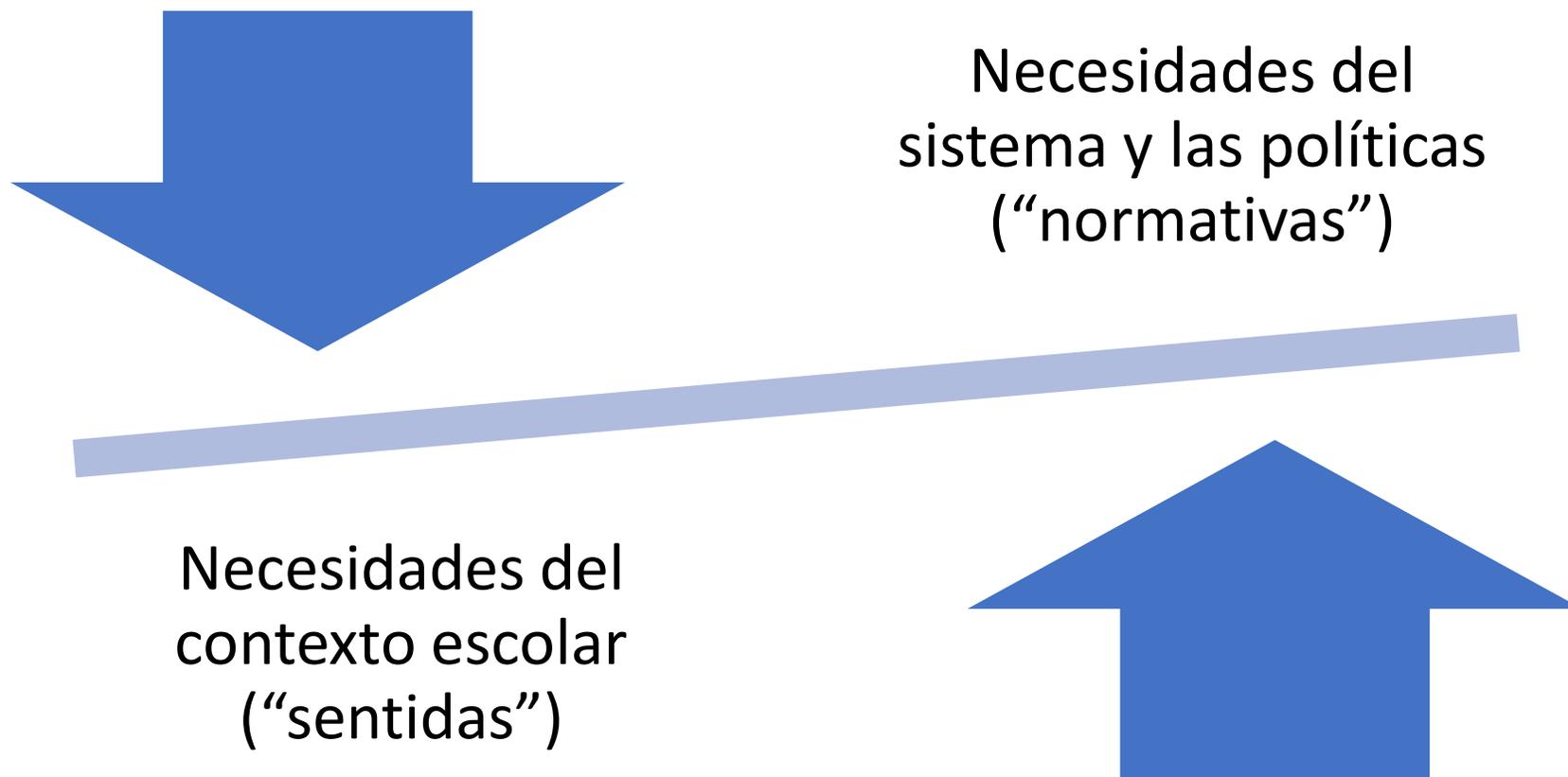
Cuadro N°1: Características Principales de Experiencias Efectivas de Formación de Directivos

Prácticas efectivas formación de directivos	Descripción	Fuentes³
<i>Objetivos centrados en la mejora escolar</i>	Los programas formativos deben tener objetivos orientados al aprendizaje de los estudiantes y la mejora escolar. En consecuencia, el desarrollo de competencias relacionadas al liderazgo pedagógico es indispensables y primordial. Con ello, se deja atrás los enfoques programáticos centrados en aspectos administrativos y legales.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Darling-Hammond et al., 2009.
<i>Contenidos acordes a las demandas directivas</i>	Los contenidos y enfoques de un programa requieren estar en sintonía con las funciones y responsabilidades que actualmente demanda a los líderes escolares, distinguiendo los conocimientos necesarios para las distintas etapas de la carrera directiva y siendo atingentes al contexto de cada sistema escolar.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Huber, 2006; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009.
<i>Congruencia con los procesos del sistema escolar</i>	En línea con la práctica anterior, se vuelve imperativo que los programas adopten una perspectiva sistémica, alineando sus contenidos y metodologías con estándares y objetivos estatales o locales y procesos más amplios del sistema escolar.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009.
<i>Admisión selectiva y construcción de redes</i>	Los programas de formación deben tener cuidadosos procesos de selección, tomando en consideración la experiencia como maestros, el compromiso con la mejora instruccional y el potencial liderazgo de los postulantes. Posteriormente, es importante fomentar la construcción de redes de apoyo y trabajo en equipo, ya que enriquece su proceso formativo. Una estructura de cohortes facilita estas redes.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016; Fry, Bottoms & O'Neill, 2006; Barnett et al., 2000.

<i>Asociación con instituciones externas</i>	Establecer lazos de colaboración y asociación entre universidades, gobiernos locales u otras instituciones es relevante, ya que impacta positivamente en los estudiantes y sus escuelas, en la medida que expanden sus redes de apoyo a diferentes actores, los programas son coherentes con los procesos locales y nacionales, y estos lazos facilitan la formación práctica de los estudiantes.	Darling-Hammond et al., 2009; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Anderson, et al., 2017.
<i>Integración teórico-práctica</i>	Se vuelve necesario que los programas integren y establezcan cierta coherencia entre la formación teórica y práctica, con el fin de desarrollar la capacidad de llevar a la realidad laboral de los estudiantes los conocimientos adquiridos.	Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016.
<i>Fuertes experiencias clínicas con foco en desarrollo de capacidades</i>	Para una mejor integración teórico-práctica y mayor pertinencia del programa a los contextos de los directivos, es necesario la presencia de espacios prácticos formales (pasantías o internship), con la tutoría de expertos o profesores con experiencia para guiar el trabajo, resolver interrogantes, y ser parte fundamental de la retroalimentación de los estudiantes.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Huber, 2006; Jackson y Kelley, 2002; Darling-Hammond et al., 2009; Wallace foundation, 2016; Reyes-Guerra & Barnett, 2017.
<i>Docentes con amplia experiencia y calidad probada</i>	El equipo docente de un programa es un elemento esencial para garantizar su calidad. Se requiere una mayoría de profesores con experiencia práctica y un sólido manejo de contenidos asociados al liderazgo escolar.	Darling-Hammond et al., 2009; Young et al., 2009; Hackmann & McCarthy, 2011; Jacobson et al, 2015; Young & Crow, 2016
<i>Procesos de mejora continua</i>	Para mantener la calidad de los programas formativos, se vuelve fundamental la presencia de procesos formales para su mejora continua. Se requiere que estos procesos se basen en una evaluación integral, abarcando tanto métodos de enseñanza y gestión de acciones formativas como los efectos en el aprendizaje y trayectoria profesional de sus estudiantes. Para una mejor evaluación, se remienda que las mediciones sean múltiples y se realicen en diferentes momentos del proceso formativo.	Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Wallace Foundation, 2016.

Fuente: Elaboración propia en base a Muñoz et al. (en prensa)

Una tensión central: las necesidades de formación (Diz López, 2017; Bradshaw, 1972)



Análisis de
 “necesidades
 formativas”
 desde la
 política
 (ejemplo)

⊕ **Tabla 2: Dominios del ejercicio directivo en California, Reino Unido, Australia y México**

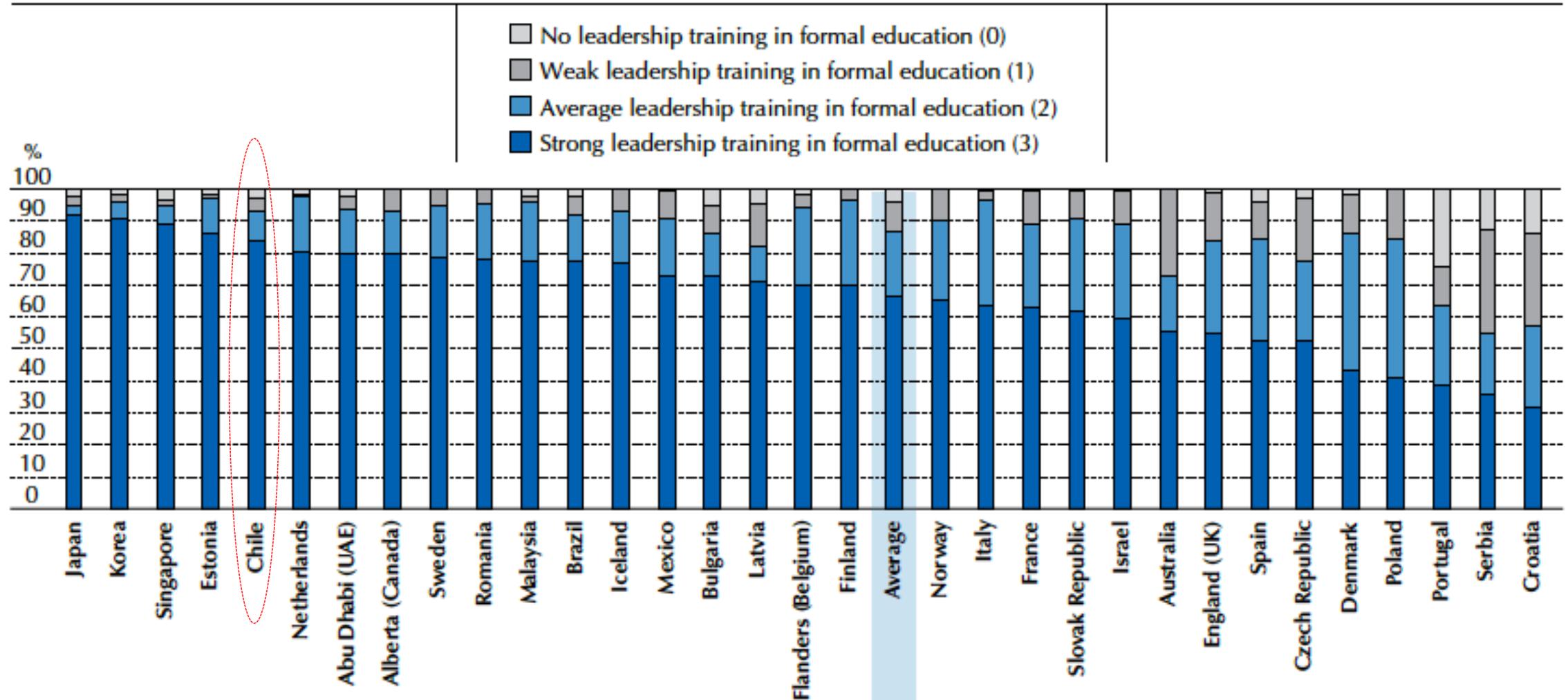
Dominio	California	Reino Unido	Australia	México
Estratégico: establecimiento de una visión y guía frente al cambio	(1) Desarrollo e implementación de una visión compartida	(1) Estrategia y mejora	(3) Liderar la mejora, la innovación y el cambio	
Pedagógico: foco en los procesos de enseñanza aprendizaje, incluyendo el desarrollo de capacidades docentes	(2) Liderazgo instruccional	(2) Docencia y excelencia curricular (6) Desarrollo de capacidades docentes	(1) Liderar la enseñanza y el aprendizaje (2) Desarrollar el yo y los demás	(1) Pedagógica curricular
Organizacional: generación de condiciones para el aprendizaje escolar	(3) Entorno de gestión y aprendizaje (6) Contexto externo y política	(3) Liderando con impacto (5) Gestión de recursos y riesgos	(4) Liderar la gestión de la escuela	(2) Organizativa (3) Administrativa
Participación: generación de condiciones para el involucramiento de la comunidad escolar	(4) Participación familiar y comunitaria	(4) Trabajando en sociedad	(5) Participar y trabajar con la comunidad	(4) De participación social

Fuente: Estudio Necesidades Formativas de los Directivos de la Nueva Educación Pública. Informe preliminar.

¿Qué sabemos sobre la formación de directivos en Chile hoy?

Sobre la preparación en general...

Formación de directivos en Chile

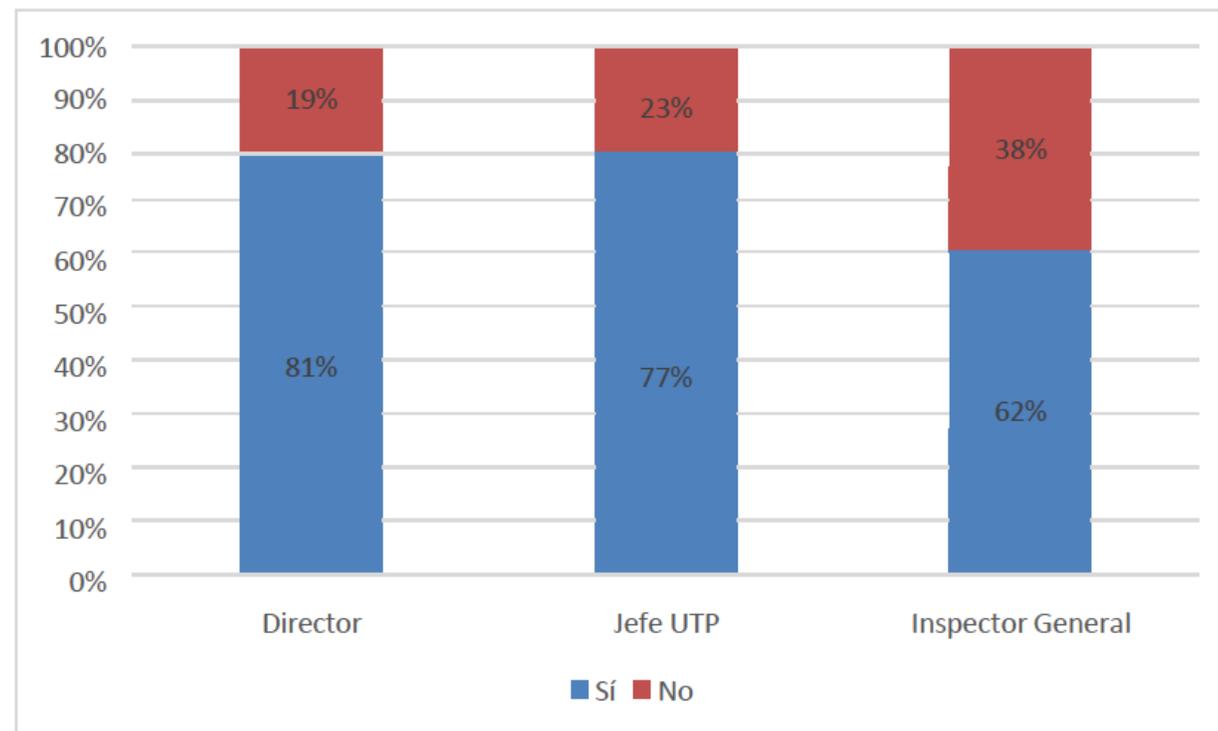


Formación de directivos en Chile

Cuadro N° 36: Ámbitos de los magister según actor

	Director	Jefe UTP	Inspector general
Liderazgo y gestión escolar	62% ^b	46%	59%
Currículum	17%	34% ^{ac}	15%
Evaluación	14%	23%	12%
Prácticas de enseñanza/aprendizaje	10%	15% ^c	2%
Mejoramiento y cambio escolar	9%	8%	9%
Gestión de proyectos	8%	13%	7%
Clima y convivencia escolar	6%	4%	10%
Inclusión y equidad	6%	3%	3%
Políticas nacionales de educación	5%	6%	10%
Desarrollo profesional	5%	4%	1%
Otro	16%	11%	21%

Gráfico N° 6: Presencia de formación de postgrado según actor

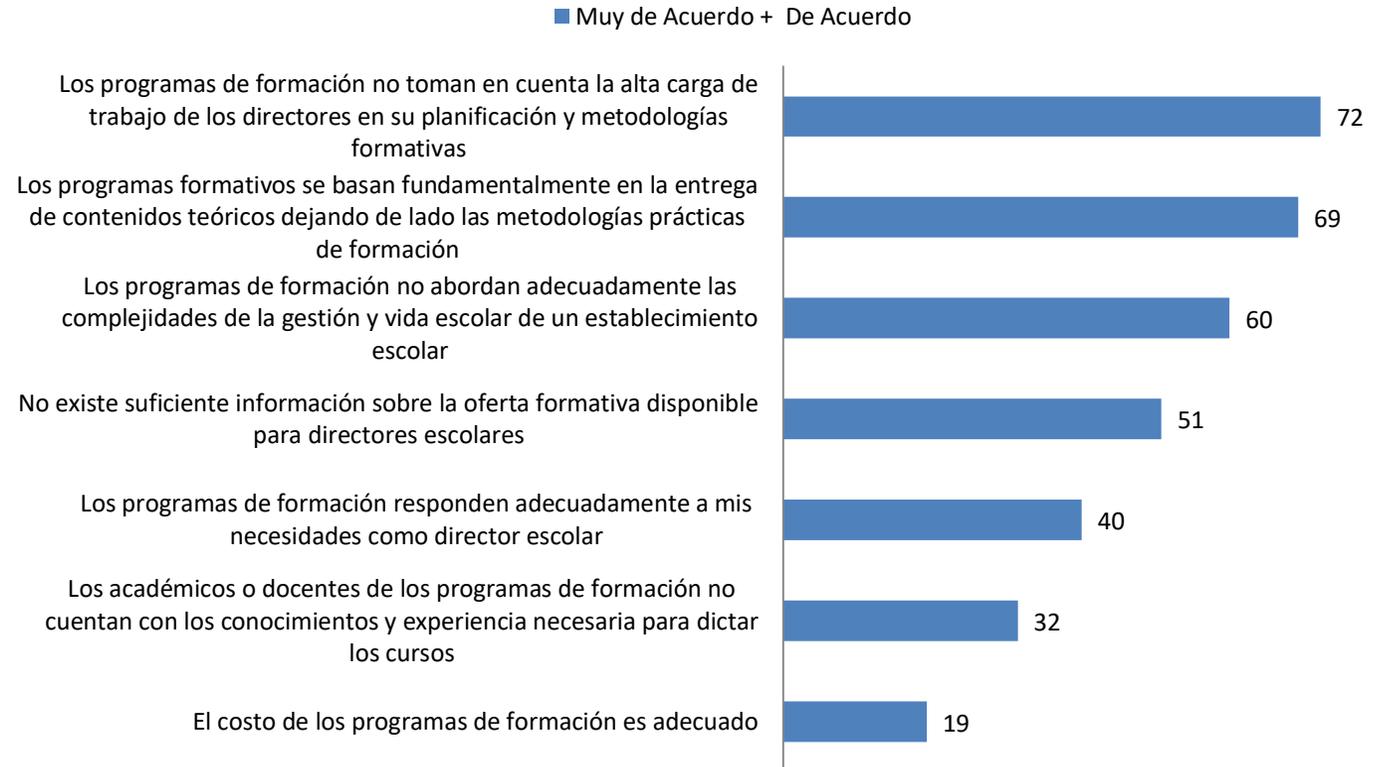


Fuente: elaboración propia

La visión que tienen los directores en Chile...

%

Cuán de acuerdo o en desacuerdo se encuentra usted con las siguientes afirmaciones sobre la oferta de formación para los directores escolares existentes en el país?



Muestra total n = 523

Evaluación de aspectos pedagógicos del programa (egresados 2013-2017)

Cuál es su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre el programa en el que participó

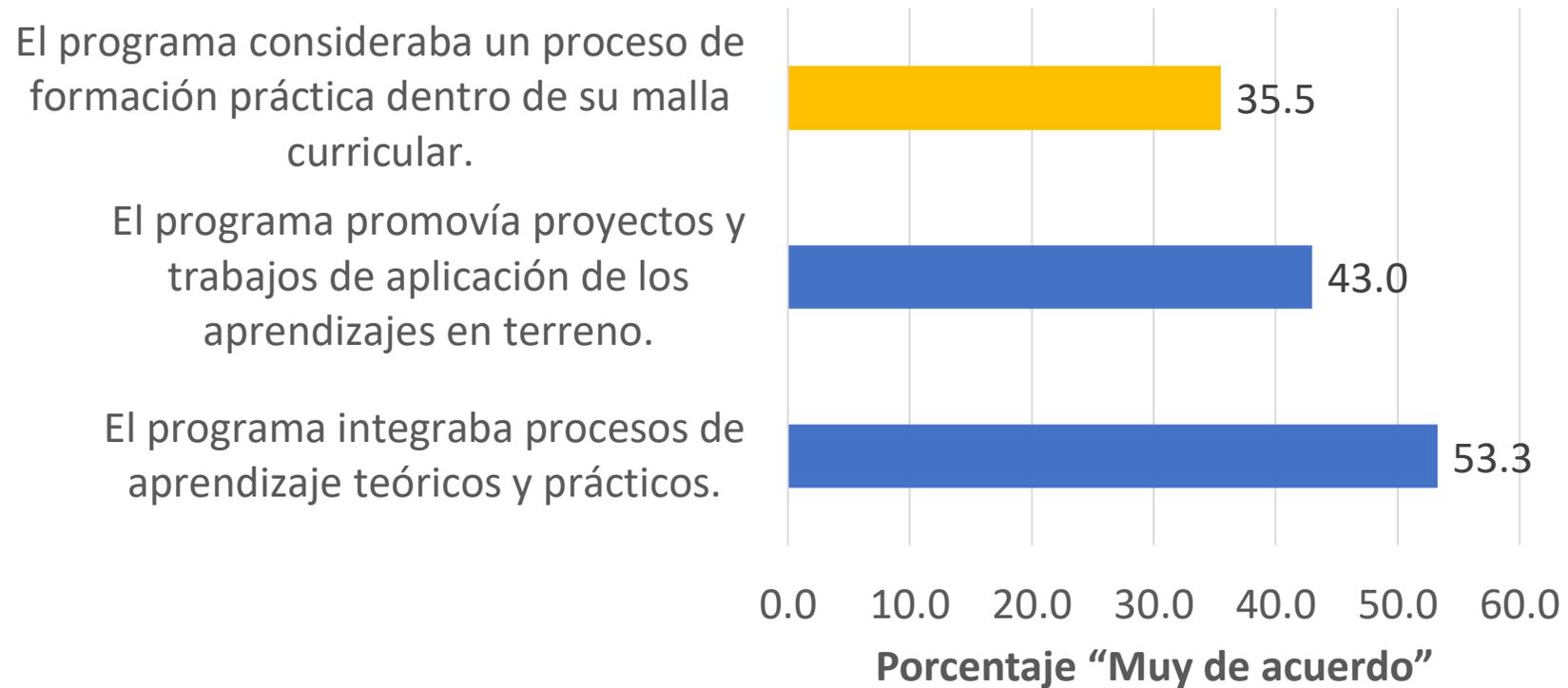


Fuente: encuesta a egresados de PFD 2013-2017

Porcentaje "Muy de acuerdo"

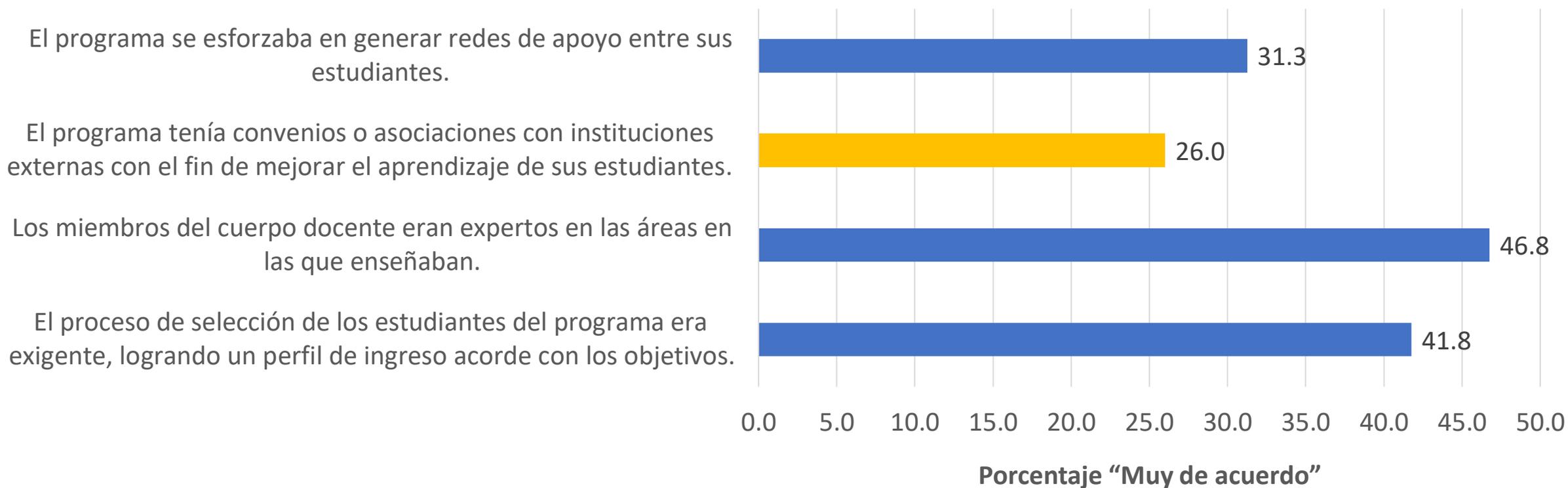
Evaluación procesos (Integración teórico-práctica)

Cuál es su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre el programa en el que participó



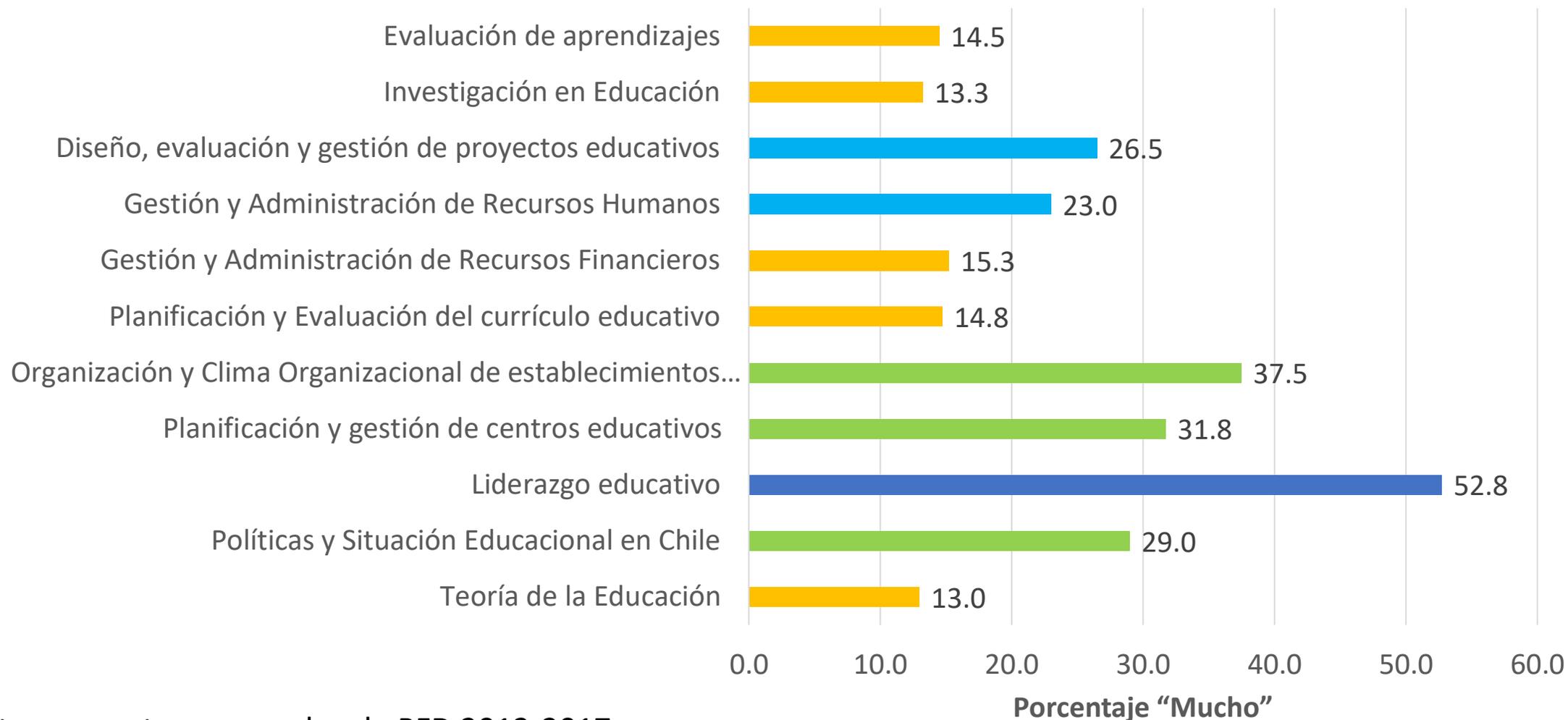
Evaluación Procesos (aspectos generales)

Cuál es su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre el programa en el que participó



Percepción sobre principales aprendizajes desarrollados

Pensando en los contenidos revisados durante el programa ¿cuánto diría Ud. que aprendió en los siguientes ámbitos/temas?



Fuente: encuesta a egresados de PFD 2013-2017

Una síntesis de la realidad de la formación de post grado (Magíster)...(Muñoz et al, en prensa)

“En síntesis, la evidencia recopilada permite concluir que, además de una expansión importante de la oferta formativa dirigida a los directivos escolares, en Chile se ha producido un cambio curricular en los últimos años, lo que se ha traducido en una mayor priorización de áreas como los conocimientos específicos sobre liderazgo educativo, sobre herramientas para el mejoramiento escolar y para la gestión del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive sin embargo con una estabilidad de las principales metodologías utilizadas por los programas y la poca presencia de instancias prácticas de desarrollo profesional a lo largo de los mismos. La presencia de mentores y tutores – un elemento de consenso en la literatura comparada respecto a su potencial de aportar a mejorar la práctica de liderazgo - es aún menor. Esto provoca que exista una escasa integración entre la teoría y la práctica, además de poseer el riesgo de contar con programas alejados de la realidad de las demandas de los líderes escolares”

Recomendaciones para potenciar PFD

1) Sobre el foco y público objetivo

- Definición central (en un escenario sin carrera): espacio de actualización/desarrollo continuo (que puede considerar distintas fases) más que multi-propósito como hoy
- Foco en directores en ejercicio (transformándose en el único programa especializado en ellos). Si se dirige a más actores (como UTP o inspectores), especializar
- Dilema: calidad e innovación vs cobertura (consecuencia en costos y modelo de convenios/contratos)

2) Sobre el “qué formar”

- Priorización explícita de áreas del MBD (¿desarrollo profesional docente?) y también de focos de política relevantes para la función directiva
- Esta definición de “áreas esenciales” es clave en contexto de mayor complejidad de función (Fullan, 2018)
- Pasar de una prescripción fuerte de contenidos a la definición de perfiles y objetivos con espacio para la contextualización
- Revisar distinción conocimientos, competencias, prácticas

Necesidades formativas en Chile (avance estudio en curso)

- "Gestión de la complejidad" y resolución de problemas de práctica como principal demanda de los directores en ejercicio
- Implicancias para función directiva de transformaciones al sistema escolar: urgencia de ciclo formativo próximos años
- Dilema de la priorización de herramientas para el liderazgo pedagógico en un escenario de múltiples tareas
- Especialización indispensable en áreas críticas en contexto actual: inclusión, convivencia escolar, relación con familias

3) Sobre el “cómo” formar

- Definición de estándares o marcos de actuación metodológicos. Impacto inevitable en costos del programa
- Orientación: fortalecimiento de “experiencias clínicas o prácticas” (acordando previamente una comprensión compartida)
- Perfil de docentes: % mínimo de profesionales con experiencias de liderazgo escolar
- Brecha de mejora en ámbito de la evaluación de aprendizajes de programas también debe abordarse con prioridad
- Nuevo rol del MINEDUC en todo este escenario: i) evaluación y sistematización, ii) fomento e innovación, iii) trabajo en red de formadores

En síntesis

- PFD tiene oportunidad de transformarse en espacio central de calidad e innovación en la preparación de directivos (y no solo para Chile...)
- Lo anterior obliga a reformar el dónde, qué y cómo formar en el caso de este plan específico
- En todo caso, verdadera transformación supone un paso mucho más grande: poner en marcha política sistémica para preparar directivos (aprovechando la oportunidad de diseño de carrera directiva ya comprometida por MINEDUC)

Pensando en una política de formación...

- **Distinción de fases y públicos objetivos:**
 - Formalizar existencia de pre-servicio habilitante, inducción al cargo y formación continua (con expectativas formativas claras para cada fase) + “experto”
 - Avanzar en especialización de oferta de pre-servicio para i) directores/subdirectores, ii) jefes de UTP, iii) encargados de convivencia e inspectores, iv) otros / convivencia con oferta más general. Sumar Liderazgo intermedio.
 - Formación continua especializada de acuerdo a temas prioritarios y con foco en equipos (no solo individuos)
- **Gobernanza y aseguramiento de la calidad:**
 - Sistema de Aseguramiento de Calidad de programas e instituciones formativas (que incluya evaluación y eventual certificación para optar a fondos públicos).
 - Definición de rol del MINEDUC en orientación y regulación de la formación

Pensando en una política de formación...(2)

- **Estándares específicos para la formación de directivos**
 - Claves sobre todo en contexto de mayor complejidad de función (Fullan, 2018).
Espacio para particularidad local
 - Definición de "áreas esenciales" de la formación de líderes (flexibles y ajustables en el tiempo, pero sensibles a las necesidades formativas existentes)
 - Estándares deben también fijar exigencias en el plano de los "métodos"
- **Fomento e innovación pública** para una formación de calidad
 - Fomento a nuevas modalidades de formación de directivos. Foco en métodos prácticos y "situados"
 - Oportunidad: formación contextualizada en marco de la NEP
 - Becas especiales para formación en programas acreditados (clave para funcionamiento de sistema de aseguramiento)
 - Más investigación sobre el tema de formación (exigencia a instituciones)

Condiciones: políticas que influyen centralmente en la formación

- **Funciones y atribuciones directivas**
 - Claridad sobre categorías de directivos (asociados a niveles de complejidad de establecimientos), con sus funciones y atribuciones específicas (legislación solo ha avanzado en directores NEP). Considerando además niveles intermedios.
- **Sistema de desarrollo profesional directivo (carrera):**
 - Definiciones generales sobre sistema de desarrollo y exigencias para acceder a la función directiva (y rol de la formación en ellas)
 - Profesionalización del sistema privado subvencionado?
 - Sistema de evaluación del desempeño de los directivos (formativo): complemento central de la formación
- **Responsabilidad institucional clara**

Aprendizajes para una política de formación de directores en Chile

Gonzalo Muñoz
Universidad Diego Portales

Noviembre, 2018

Cinco experiencias relevantes

Estudio comparado de experiencias formativas

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) solicitó a IIFE-UNESCO la elaboración de un estudio exploratorio sobre **sistemas de formación continua de directivos** y supervisores escolares.
- Se identificaron 5 experiencias relevantes: Australia, Singapur, Chile, Estados Unidos (Illinois), Canadá (Ontario).
- Se presentan a continuación principales resultados de este estudio

País / Estado	Requisitos para ser director	Institución que realiza la formación	Tipo de formación	Tramos / etapas de carrera directiva	Evaluación de directivos y su formación
Australia	<p>4 años de experiencia en docencia</p> <p>Registro como profesor ante entidad regulatoria (definida según cada estado)</p> <p>Experiencia en liderazgo y administración escolar (según cada estado)</p>	<p>El AITSL define, asegura y regula política de formación de docente y líderes escolares.</p> <p>Los programas son impartidos por entidades externas (proveedores: universidades, centros especializados, según estados).</p>	<p>Formación preservicio, en programas especializados para directivos (masters universitarios) y, recientemente, con certificación voluntaria, conducida por AITSL</p>	<p>No existen tramos específicos en el proceso de formación. Recientemente se ha instalado un proceso de certificación de competencias directivas.</p>	<p>Evaluación anual de directores basada en estándares nacionales y estatales</p> <p>Los resultados pueden influir en el acceso a desarrollo en la carrera y en el aumento de remuneraciones. No hay evaluación de la formación.</p>
Canadá / Ontario	<p>5 años de experiencia en docencia</p> <p>Dos títulos de especialidad o magister</p> <p>Certificación de ejercicio en nivel escolar</p> <p><u>Programa Principals' Qualification Programme (PQP) completo</u></p>	<p>El IEL define lineamientos para programas de formación.</p> <p>Son ejecutados por proveedores externos.</p> <p>El PQP es programa requisito para ser director en escuela pública.</p>	<p>Formación en preservicio</p> <p>Todos los directivos deben cursar el proceso de certificación en sus diferentes etapas para poder aspirar a roles directivos.</p>	<p>Los profesores de aula pueden continuar su desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Specialist teacher 2. Head of department 3. Vice Principal 4. Principal <p>Se definen criterios de promoción para las dos últimas fases.</p>	<p>Enfoque comprensivo de la escuela y el liderazgo escolar</p> <p>Sistema de evaluación Principal / Vice principal Performance Appraisal (PPA) cada 5 años</p> <p>Proceso de evaluación considera objetivos y estrategias establecidas por los directores, basados en plan de mejora de los board, plan de mejora de la escuela, contexto local, prioridades ministeriales y desarrollo profesional. No hay evaluación de la formación.</p>

Singapur	<p>Experiencia en docencia Título de profesor Riguroso proceso de selección para quienes desean ser profesores Monitoreo por parte del ministerio de educación respecto de potenciales líderes para ocupar cargos</p>	<p>El NIE diseña e implementa oferta formativa. La formación involucra promoción a jefe de depto., pasantía en ministerio de educación y asistencia a Executive program. Existe bonificación extra por asistencia a programas de formación.</p>	<p>Formación e inducción en preservicio. Todos los docentes que aspiran a funciones directivas deben contar con la formación específica, impartida por el NIE.</p>	<p>Tres vías de desarrollo para profesores de aula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Teaching Track 2. Leadership track: <ol style="list-style-type: none"> a. Subject head b. Head of Department. c. Vice Principal d. Principal e. Cluster Superintendent f. Deputy Director g. Director h. Director - General of Education. 3. Specialist Track <p>El ministerio de educación tiene un rol central: identificación, monitoreo y formación.</p> <p>Cada etapa define requisitos y criterios de promoción.</p>	<p>Evaluaciones anuales (Enhanced Performance Management System EPMS) que pueden condicionar entrega de bonos, compensaciones y reconocimientos. El desempeño en evaluaciones también puede condicionar promoción de una etapa a otra en la carrera. No hay evaluación de la formación.</p>
Chile	<p>4 años de experiencia docente Evaluación docente de nivel avanzado Programa de formación en el área</p>	<p>Los programas son impartidos por universidades, sin un proceso de certificación específico. Algunos reciben orientaciones en cuanto a contenidos y metodologías desde el MINEDUC (cuando tienen financiamiento público).</p>	<p>Hay una amplia variedad de oferta formativa, en formatos preservicio, inducción y en servicio.</p>	<p>No existe carrera directiva ni tramos específicos que la definan. Los docentes que aspiran a desempeñar funciones directivas lo hacen a través de formación de magíster y postulando a concursos abiertos.</p>	<p>Chile no cuenta con evaluación para directivos, aunque está desarrollando un primer esfuerzo piloto en esa línea. No hay evaluación de la formación específicamente.</p>

País / Estado	Requisitos para ser director	Institución que realiza la formación	Tipo de formación	Tramos / etapas de carrera directiva	Evaluación de directivos y su formación
EE. UU. / Illinois	<p>Título de magíster certificado 4 años de experiencia en docencia Certificaciones docentes en el sistema estatal La experiencia debe ser validada por ISBE</p>	<p>El ISBE define los contenidos para los programas de formación, que se imparten en universidades, centros de formación u organizaciones profesionales, previamente certificadas.</p>	<p>Formación en preservicio. Todos los docentes deben contar con los requisitos y estar certificados en su experiencia y formación académica para poder postular a cargos directivos en el sistema estatal.</p>	<p>No existe carrera directiva ni tramos específicos que la definan. Los docentes que aspiran a desempeñar funciones directivas lo hacen a través de especializaciones y certificaciones.</p>	<p>Se aplica el Illinois Principal Evaluation Plan una vez por año, basado en los estándares estatales. No hay evaluación de la formación.</p>

(1) Gobernanza e instituciones formadoras

- Necesidad de construir institucionalidad ad-hoc (muy sensible a contexto), especializada para liderazgo directivo
- Rol del Estado en general se concentra en orientar y luego acreditar instituciones formativas (excepto en Singapur, que forma directamente)
- Tensión clara: cuánta prescripción y cuánto espacio de libertad?. Casos extremos de Singapur y Chile o Illinois...
- Dilema: Certificación de qué? Contenidos? Métodos? Desarrollo de proceso en la escuela?. Interesante experiencia Australiana (foco en métodos)
- Apertura a instituciones distintas a las Universidades (Ontario), sin reemplazarlas

(2) Etapas y participantes de la formación

- Modalidades diversas, en función de requisitos para acceder a función de director
- Cuando existe carrera clara (como en Singapur), es mucho más factible la construcción de itinerario formativo
- Oportunidad en la identificación temprana de líderes para su formación inicial en liderazgo. Requisitos de experiencia mínima (Australia, Illinois)
- Consenso: necesidad de contar con procesos de inducción distintos a la formación en Servicio (Ontario, Chile), con apoyo de mentores
- Amplitud de perfiles de participantes complejiza formación en liderazgo (Chile)

(3) Contenidos de la formación

- Definición de estándares de la función de director (todos los países analizados los tienen) “ordena la formación”, sobre todo si son diseñados para esos fines
- Estándares “flexibles” debieran contribuir mejor a orientar la formación y al mismo tiempo reconocer particularidad (Australia)
- Distinción indispensable entre conocimientos, habilidades y valores/creencias para definir “norte” de función directiva (Ontario)
- La capacidad de identificar y poner en práctica soluciones a problemas complejos de la realidad escolar es una de las competencias más difíciles de desarrollar

NUEVO

MARCO PARA LA BUENA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO ESCOLAR



¿QUÉ ES?

Es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país.

¿CUÁL ES SU PROPÓSITO?

Orientar la acción de los directivos, así como también su proceso de auto-desarrollo y formación especializada.



¿PARA QUÉ SIRVE?

- Facilita la **construcción de una expectativa compartida** sobre el liderazgo escolar y es un referente para el aprendizaje profesional.
- Promueve un lenguaje común que favorece la comprensión y la **reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar**.
- Orienta la **auto-reflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional** de los directivos en ejercicio.
- Guía la formación inicial y en servicio de los directivos escolares que los establecimientos requieren en el marco de la **Reforma Educacional**.
- Orienta los procesos de **reclutamiento, selección y evaluación** de los directivos escolares.
- Facilita la **identificación de líderes escolares efectivos** y buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros directivos.



COMPONENTES DEL MARCO

El Marco para la Dirección y Liderazgo Escolar describe dimensiones de prácticas y de recursos personales que orientan el desarrollo, por parte de los equipos directivos, de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos.

PRÁCTICAS

Describen lo que es necesario saber hacer para liderar y gestionar una institución escolar de manera efectiva, en base a una visión estratégica que desarrolle capacidades profesionales e instale procesos de enseñanza y de sana convivencia.

RECURSOS PERSONALES

El marco ofrece una definición de recursos personales - principios, habilidades y conocimientos- que dan soporte a la gestión directiva y pueden contribuir a mejorar el ejercicio del liderazgo escolar.

Más información y materiales en: www.liderazgoescolar.mineduc.cl

TOODS
POR
CHILE



School-Level Leadership Domains: The Ontario Leadership Framework



1. <i>Setting Directions</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Building a shared vision ▪ Identifying specific, shared short-term goals ▪ Creating high expectations ▪ Communicating the vision and goals
2. <i>Building Relationships and Developing People</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Providing support and demonstrating consideration for individual staff members ▪ Stimulating growth in the professional capacities of staff ▪ Modelling the school's values and practices ▪ Building trusting relationships with and among staff, students, and parents ▪ Establishing productive working relationships with teacher federation representatives
3. <i>Developing the Organization to Support Desired Practices</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Building collaborative cultures and distributing leadership ▪ Structuring the organization to facilitate collaboration ▪ Building productive relationships with families and the community ▪ Connecting the school to the wider environment ▪ Maintaining a safe and healthy environment ▪ Allocating resources in support of the school's vision and goals
4. <i>Improving Instructional Program</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Staffing the instructional program ▪ Providing instructional support ▪ Monitoring progress in student learning and school improvement ▪ Buffering staff from distractions to their work
5. <i>Securing Accountability</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Building staff members' sense of internal accountability ▪ Meeting the demands for external accountability

(4) Metodologías formativas

- Importancia creciente que tienen los modelos que logran combinar de manera articulada la preparación académica con la formación práctica y contextualizada (Singapur, Ontario, Australia)
- Interesante experiencia reciente de Ontario para la formación en servicio (docentes en ejercicio que realizan proyecto EN la escuela). Australia, esfuerzo similar: portafolio de iniciativas (en este caso para certificar).
- Reflexión pedagógica y aprendizaje con otros como base esencial del proceso formativo (Singapur).
- Diversa duración de programas dependiendo de su carácter: debate abierto

(5) Evaluación de la formación

- No existe esfuerzo sistemático por evaluar efectos de la formación (desafío pendiente para los nuevos y antiguos programas)
- Avance: evaluación de directores (todos cuentan con algún dispositivo) que puede servir como referente siempre que se use bien
- Auto evaluación/portafolios como oportunidad para monitorear contribución de la formación

Pensando en la evaluación...

Algunos ejemplos de modelos orientadores para la evaluación

GW Bush Institute, 2016

Buskey et al, 2012

Data Source	Purpose	Point in program (or years post program)								
		Pre	Semesters In				Years Post			
			1 st	2 nd	3 rd	4 th	1	3	5	10
Demographic Survey	Description of current employment and responsibilities; background variables to interpret outcomes	X				X	X	X	X	X
Comprehensive Leadership Survey	Leadership behaviors aligned to program standards Leader influences on environment Environment influences on leader	X				X	X	X	X	X
21 st Century Standards of School Executives Rubric ^a	Leadership behaviors aligned with state leadership standards	Self			Self	Self, Prin, Fac	Self	Self	Self	Self
End-of-course reflections in four core courses	Optional data for triangulation and case studies		X	X	X	X				
Action Research Project Impacting Student Learning	Optional data for triangulation and case studies		X	X	X	X				
360° Feedback	Document strengths and areas of growth, including characteristics not captured in program or state standards	X	X			X	CSS	CSS	CSS	CSS
Social Network Analysis	Determine how participants' influence changes	CSS	CSS			CSS	CSS	CSS	CSS	CSS
Interviews of completers, supervisors, and colleagues	Corroborate quantitative data; explain why certain data patterns emerge; obtain richer explanations of long-term program outcomes						CSS	CSS	CSS	CSS

Note. Shaded cells represent phase two of evaluation (beginning spring 2011). CSS = Case Study Sample. ^aIncludes CSS.

Table 1. Outcomes of Interest in Evaluating the Impact of Principal Preparation Programs

Outcome of Interest	Strengths	Challenges
Student achievement (test scores)	<ul style="list-style-type: none"> Consistently available across schools and districts, easily comparable 	<ul style="list-style-type: none"> Typically available only for Grades 3–8 and one grade in high school. Tests and cut scores change across time, although this can be controlled for to some extent. An indirect outcome of principal practice is that principals account for a small amount of variation in student test scores.
School climate	<ul style="list-style-type: none"> Directly related to principal practice Associated with improved student achievement 	<ul style="list-style-type: none"> Data are not consistently available or of sufficient quality to use in analysis. Where school climate was available, it only included student responses. Arguably, teacher responses are more critical to understanding climate changes in a school.
Graduation rates	<ul style="list-style-type: none"> A measure of student achievement at the secondary level Consistently available across schools and districts, easily comparable 	<ul style="list-style-type: none"> Available only for secondary schools. Large changes in graduation rates may be difficult to achieve in the short term (and therefore harder to detect principal impact). States do change the requirements for graduation, which can affect long-term analysis.
Teacher retention	<ul style="list-style-type: none"> Directly related to principal practice A lever that principals might use to impact student outcomes 	<ul style="list-style-type: none"> Would need to combine information on retention with valid information on teacher effectiveness that is able to capture variation in teacher quality and performance to interpret findings.
Principal practice measures	<ul style="list-style-type: none"> Directly related to principal practice, and a primary focus of preparation programs 	<ul style="list-style-type: none"> Few validated measures of principal practice exist.
Teacher practice measures	<ul style="list-style-type: none"> Directly related to principal practice and a primary focus of preparation programs 	<ul style="list-style-type: none"> Measures of teacher practice are still being developed.

Figure 3. Outcome Evaluation Data Sources and Timeline

MARCO EVALUATIVO COMÚN

FORMACIÓN CEDLE

Cuadro Síntesis: dimensiones y componentes del Marco Evolutivo

Desarrollo de
Procesos
Formativos

- Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje
- Análisis de satisfacción de estudiantes
- Análisis de uso de herramientas
- Análisis de indicadores internos

Efecto en los
Aprendizajes y
Trayectorias

- Análisis de cambio en creencias, conocimientos y ptácticas
- Efecto en trayectorias profesionales

Gráfico Temporalidad de los componentes evolutivos

	Ex ante	Durante	Al término	Ex post	
	Evaluación de creencias, conocimientos y habilidades (+ información secundaria estudiantes) (Línea de Base)	Evaluación de Procesos: Satisfacción. Uso de herramientas e indicadores (Evaluación Intermedia)	Evaluación de Procesos: Satisfacción. Uso de herramientas e indicadores. Evaluación de resultados: creencias, conocimientos y habilidades (Evaluación Término Formación)	Evaluación de Procesos: Uso de herramientas Evaluación de efectos: creencias, conocimiento, prácticas y trayectorias (Evaluación Final)	
Dimensión	Componente de evaluación	Al iniciar	Durante	Al cierre	Después de 3 meses y antes del año de egreso
Procesos Formativos	Prácticas de Enseñanza	x	x	x	
	Satisfacción de estudiantes	x	x	x	
	Uso de herramientas		x	x	x
	Indicadores internos		x	x	
Efecto en aprendizaje y trayectoria	Creencias	x		x	x
	Conocimientos	x		x	x
	Prácticas	x			x
	Trayectorias				x

Tabla ejemplo variables por
dimensión y componentes

Dimensión	Componente	Variables ejemplo
Procesos Formativos	Prácticas de Enseñanza-Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación docente - Coherencia curricular - Pertinencia contenidos y competencias - Pertinencia de metodologías y actividades empleadas
	Satisfacción de Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción con el proceso formativo en general - Satisfacción con distintos componentes del programa o proyecto
	Uso de herramientas diseñadas por CEDLE	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción con herramienta diseñada - Uso efectivo de la herramienta elaborada - Utilidad para trabajo en contexto escolar - Efectos demostrables del uso
	Indicadores internos	<ul style="list-style-type: none"> - Retención y niveles de participación en las acciones formativas - Tasa de aprobación en el caso de programas
Efecto en Aprendizajes y Trayectorias	Creencias	<ul style="list-style-type: none"> - Creencias clave dependiendo del tipo de actividad formativa y competencias enfatizadas - Transversales: distribución liderazgo, expectativas aprendizaje estudiantes y docentes, otras del MBD
	Conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos clave dependiendo del tipo de acción formativa y competencias enfatizadas
	Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas clave dependiendo del tipo de acción formativa y competencias enfatizadas
	Trayectorias	<ul style="list-style-type: none"> - Cargo - Responsabilidades - Remuneración - Satisfacción laboral - Razones de los cambios en las trayectorias - Estabilidad profesional

INICIO DE IMPLEMENTACIÓN GRADUAL DE MARCO EVALUATIVO

Nombre Línea	Nombre del proyecto	Evaluación Efectividad			Evaluación de Satisfacción		
		Modalidad	Instrumento	Actores	Modalidad	Instrumento	Actores
Formación	Formación de Líderes Intermedios, Líderes para la Nueva Educación Pública	Pre - Post	Cuestionario	Estudiantes del Diplomado	Post	Encuesta Satisfacción Diplomado General	Estudiantes Diplomado
	Formación de líderes sistémicos para la nueva educación pública	Pre - Post	Entrevista individual	Estudiantes del Diplomado	Post	Encuesta Satisfacción por Módulo	Estudiantes Diplomado
	Formación en Liderazgo para la convivencia escolar				Post Post	Entrevista Grupal	Estudiantes Diplomado
Desarrollo de capacidades	Desarrollo de capacidades formativas en liderazgo en universidades regionales	Pre	Diagnóstico Territorial	Territorio receptor de la Transferencia	Post	Encuesta Satisfacción Diplomado General	Estudiantes Diplomado
		Pre	Cuestionario medición de competencias y formación de capacidades	Equipo Receptor Transferencia	Post	Cuestionario Encuesta Entrevista	Equipo Receptor de Transferencia
		Post	Cuestionario Encuesta Entrevista	Equipo Receptor Transferencia	Post	Cuestionario	Estudiantes de los Programas
	Formación en diseño en desarrollo para Facultades de Educación y Líderes Educativos Locales	Pre	Diagnóstico Institucional	Institución Receptora Transferencia	Post	Cuestionario	Estudiantes de los Programas
		Post	Entrevista	Estudiantes Programas			
		Post	Encuesta Cuestionario	Estudiantes Programas			
		Post	Entrevista Telefónica	Estudiantes Programas			
		Post	Taller	Equipo Receptor Transferencia			

Nombre Línea	Nombre del proyecto	Evaluación Efectividad			Evaluación de Satisfacción		
		Modalidad	Instrumento	Actores	Modalidad	Instrumento	Actores
Innovación	Transformación de las RME en comunidades profesionales de aprendizajes para el desarrollo de capacidades de liderazgo escolar (Amigo Crítico y e-portafolio)	Pre - Post	Cuestionario	Directivos	Post	Cuestionario Percepción Usuaría e-Portafolio	Directivos
		Post	Entrevista Semi Estructurada	Directivos			
	Mentoría pedagógica para la transformación de las prácticas docentes	Pre - Post	Encuesta	Mentores			
		Pre - Post	Encuesta	Directores Noveles			
	Liderando Escuelas: Herramienta digital gratuita de gestión pedagógica para directivos escolares	Pre - Post	Encuesta	Directores Profesores	Post	Encuesta de percepción de usuarios sobre el GF	Directivos Profesores
		Pre	Grupos focales Experiencia de Uso y futuros desarrollos	Directoras Profesores	Post (8 meses)	Encuesta de percepción y satisfacción de usuarios	Directivos
Libro de mentores	Pre	Encuesta para desarrollos futuros	Mentores de Directores Noveles		Encuesta de percepción de usuarios	Directores Noveles	
	Pre	Encuesta para desarrollos futuros	Directores Noveles		Encuesta de percepción de usuarios	Mentores de Directores Noveles	