



# “Aprendizajes para una política de formación de directores y directoras en Chile”

Gonzalo Muñoz

Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo

[gonzalo.munoz@udp.cl](mailto:gonzalo.munoz@udp.cl)

# Estructura

1. Contexto: la importancia de la pregunta por la formación en liderazgo y el aporte de CEDLE
2. ¿Qué hemos aprendido hasta el momento sobre la formación de líderes?: claves a partir de la experiencia y la investigación
3. El desafío de conformar una política de formación coherente

1. Contexto: la importancia de la pregunta por la formación en liderazgo y el aporte de CEDLE

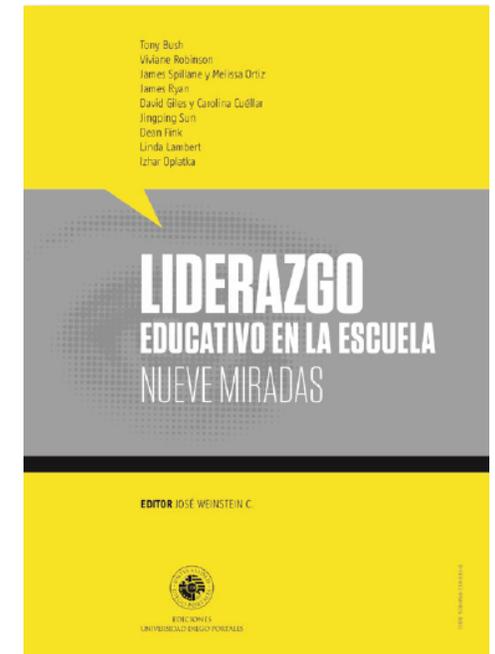
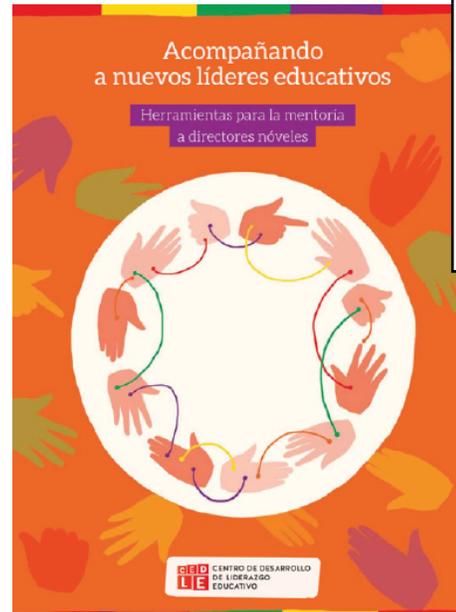
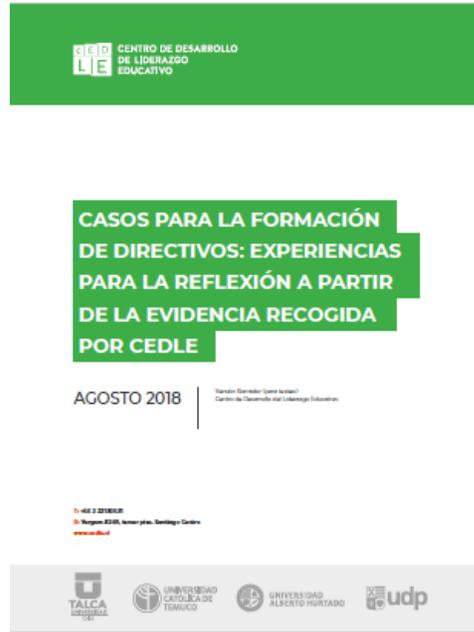
# Formación de líderes como preocupación...

- Formación y desarrollo de líderes escolares es una prioridad en la agenda política en diversos países (Orphanos y Orr, 2014; Wallace Foundation; 2016 OECD, 2017)
- Esfuerzo creciente de las políticas en Chile por preparar directivos, en marco general de mayores exigencias a la función directiva (sobre todo última década).
- Evidencia nacional demuestra que el desafío de la formación de directores no se encuentra tanto en la disponibilidad de oferta especializada en los directivos (como sí ocurre en otras latitudes), pero sí en su pertinencia y calidad (Muñoz y Marfán, 2012; Unesco, 2015; Weinstein et al, 2017).
- Esfuerzos recientes por construir campo de conocimiento en este tema, que habrá que profundizar en próximos años

## El aporte del CEDLE- UDP en materia de formación

1. Desarrollamos programas de formación con foco en los directivos a lo largo de todo el país (cobertura: más de 1.000 profesionales)
2. Innovamos con nuevas modalidades de formación y acompañamiento a los líderes (Ej: Design Development)
3. Hemos investigado y sistematizado aprendizaje para las políticas y programas de formación de directivos
4. Generamos herramientas para la formación inicial y continua de los líderes escolares (Ej. Casos para uso en espacios formativos)
5. Contamos con un modelo para el evaluar los procesos y resultados de las acciones formativas

# Desarrollo de algunas herramientas para la formación



2. ¿Qué hemos aprendido hasta el momento sobre la formación de líderes?:

# Investigación nos permite afirmar que...

- Expansión importante de la oferta formativa dirigida a los directivos escolares + cambio curricular en los últimos años (mayor foco en liderazgo, herramientas de gestión y planificación, DPD)
- 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 es aún menor.
- Aún en este escenario, rédito positivo en trayectoria y efectos desde perspectiva de los propios actores son importantes, aunque con diferencias significativas según la dimensión de prácticas (menos efecto en la dimensión de gestión pedagógica y desarrollo profesional docente)
- La investigación también permite identificar ciertos atributos del proceso formativo que influyen en el efecto en las prácticas que perciben los egresados: existencia de instancias de formación práctica y la extensión de los programas

# La visión crítica 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?

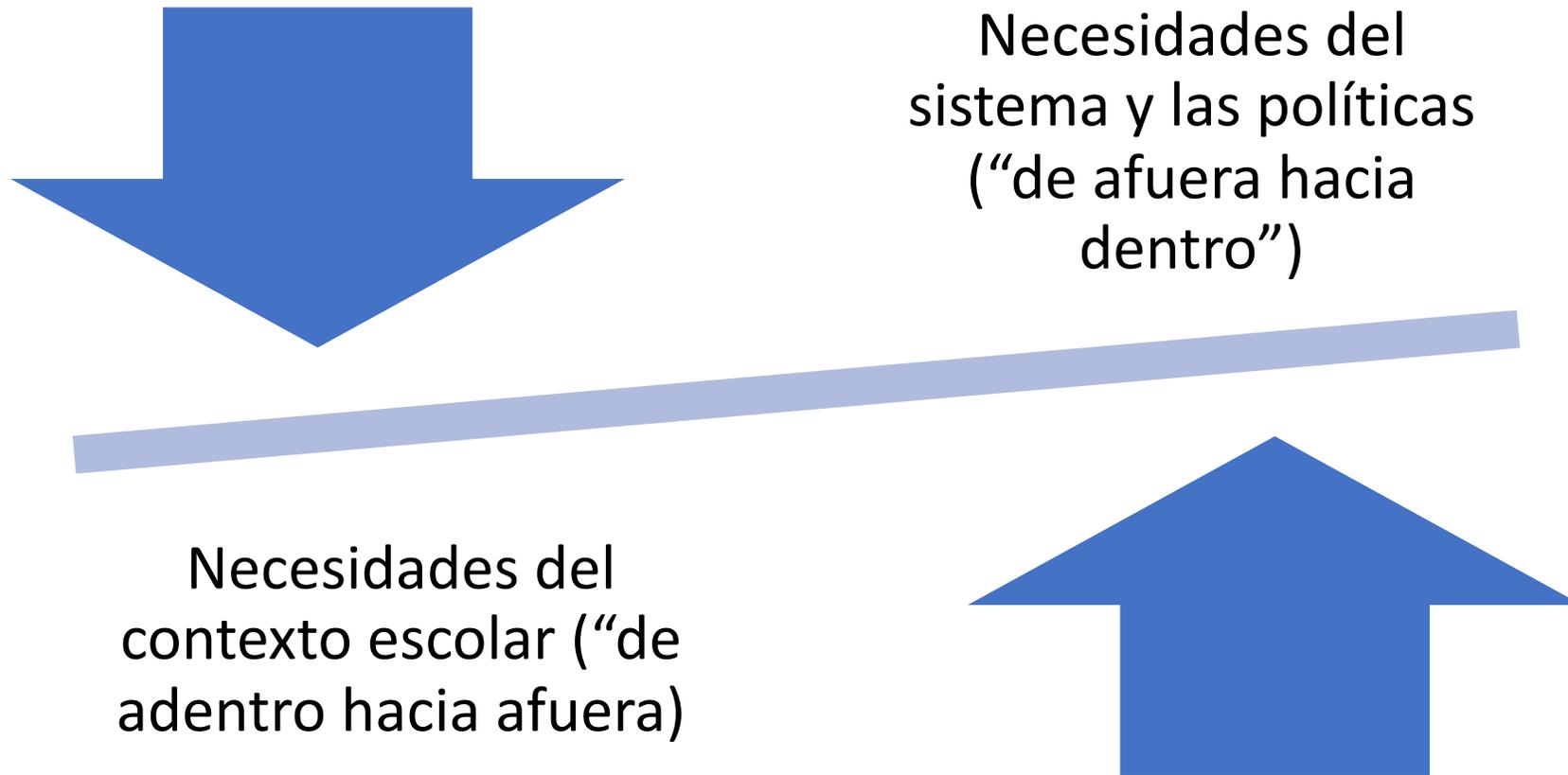


**Muestra total n = 523**

# Sellos/aprendizajes línea formación del CEDLE



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



# Una mirada a las “necesidades formativas” desde CEDLE

- “Gestión de la complejidad” y resolución de problemas de práctica como principal demanda de los directores en ejercicio
- Transformaciones al sistema escolar y sus implicancias para el liderazgo escolar: urgencia de ciclo formativo próximos años
- Dilema de la priorización en “liderazgo pedagógico” en un escenario de múltiples tareas y demanda
- Especialización y herramientas indispensables en áreas críticas : inclusión, convivencia escolar, relación con familias
- Liderazgo “en contexto”: educación inicial, media tp, escuelas en riesgo de cierre, etc.
- Necesidad de formación de líderes intermedios como co-responsables de la mejora

# Un aporte directo de CEDLE: necesidades formativas a partir de proyectos 2016-2018

<b>Aporte de CEDLE: Áreas específicas a reforzar en la formación</b>		
<b>Políticas públicas de la Reforma</b>	Ley de Inclusión Escolar	Conocimiento profundo de la Ley de Inclusión, tanto en aspectos formales como en su espíritu.
		Metodologías de enseñanza y evaluación en contextos con diversidad social, étnica, cognitiva, de género y etaria de los estudiantes.
		Estrategias de promoción de la inclusión escolar en sus diferentes niveles, considerando aspectos de convivencia escolar y relación con las familias.
	Ley de Sistema Nacional Docente	Gestión de la inclusión en sistemas estandarizados.
		Herramientas para la implementación de los procesos de inducción docente.
		Conocimientos y herramientas respecto a la construcción de planes de desarrollo profesional docentes.
		Gestión de trabajo colaborativo
	Ley de Nueva Educación Pública	Gestión de buenas condiciones laborales
		Rol de líderes intermedios y sistémicos en contenido y tiempos de implementación de la ley.
		Funciones y capacidades de líderes intermedios y sistémicos para la mejora escolar.
Gestión de espacios de encuentro de diferentes actores del sistema escolar basado en la colaboración, a través del diseño, planificación y monitoreo, y herramientas metodológicas y de comunicación.		
<b>Responsabilidad directiva y composición del equipo directivo</b>	Gestión de tareas administrativas de líderes intermedios	
	Diversidad de composiciones de los equipos directivos.	
	Distribución de atribuciones y responsabilidades en cada contexto.	
<b>Liderazgo pedagógico</b>	Gestión de aspectos administrativos y técnico-pedagógicos en cada realidad.	
	General	Prácticas efectivas de liderazgo pedagógico
		Herramientas para el buen uso de la información levantada de la observación de aula.
		Apoyo a los docentes con enfoque en el aprendizaje de los estudiantes.
		Gestión y herramientas para la construcción del plan de apoyo docente.
		Herramientas para el desarrollo profesional docente
	Orientación vocacional	Gestión de tareas administrativas.
Herramientas para establecer relaciones entre los establecimientos y el mundo laboral y productivo.		
<b>Convivencia</b>	Acciones de articulación pedagógica que fortalezcan la implementación de los contenidos curriculares de orientación.	
	Gestión de instancias para el fortalecimiento docente en orientación.	
	Métodos para mejorar la articulación con la familia e integrar la temática a proyectos de desarrollo institucional.	
	Concepción de convivencia escolar.	
<b>Conflictos socioeducativos</b>	Definición de roles y funciones de los diferentes actores de la comunidad en la gestión de la convivencia escolar.	
	Estrategias para la promoción de una cultura escolar basada en el buen trato.	
	Desarrollo de una visión del conflicto centrada en oportunidades de mejoramiento más que en su resolución.	
	Definición de funciones, responsabilidades y atribuciones respecto al manejo y la gestión de conflicto de manera constructiva.	
	Promoción de espacios de reflexión y diálogo respecto a las fuentes y consecuencias de los conflictos y su manejo.	
	Contextualización de los conflictos en diferentes tipos de establecimientos y sus necesidades.	
<b>Inclusión escolar</b>	Desarrollo de herramientas de gestión y liderazgo en gestión de conflictos.	
	Métodos de manejo y canalización de la información y comunicación entre actores.	
	Concepciones de justicia social e inclusión escolar.	
	Integración de la inclusión escolar en la cultura del establecimiento.	
Desarrollo de herramientas para atender la diversidad tanto en metodologías pedagógicas como en convivencia escolar en general.		

3. El desafío de conformar una política de formación coherente

# ¿Una política de formación de directivos?

## 1. 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)

## 2. Fomento e innovación pública para una formación de calidad

- Fomento a nuevas modalidades de formación de directivos. Foco en métodos prácticos y “situados” (redes, pasantías, tutorías, etc.)
- Oportunidad: formación contextualizada en marco de la NEP
- Desarrollo de capacidades de formadores
- Más y mejor investigación sobre tema de formación (exigencia a instituciones)

# ¿Una política de formación de directivos? (2)

## 3. Estándares y evaluación de calidad de 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"
- Aseguramiento de calidad de programas e instituciones formativas (que incluya evaluación y eventual certificación para optar a fondos públicos)

# Evidencia acumulada sobre “criterios de calidad de la formación”

Fuente: Muñoz et al, 2019

Tabla 1. Características Principales de Programas de Formación de Directivos

Características de los programas	Descripción	Fuentes <sup>5</sup>
<b>Objetivos centrados en la mejora escolar</b>	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 indispensable. Se dejan atrás los enfoques centrados en la gestión administrativa.	OCDE, 2012; Pont, D. Nusche, & H. Moorman, 2008; Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Darling-Hammond et al., 2009.
<b>Contenidos acordes a las demandas directivas</b>	Los contenidos y enfoques de un programa deben 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 atinentes 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.
<b>Congruencia con los procesos del sistema escolar</b>	En línea con la práctica anterior, los programas deben adoptar 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.
<b>Admisión selectiva y construcción de redes</b>	Los programas de formación deben tener cuidadosos procesos de selección, tomando en consideración la experiencia como maestros, el compromiso con la mejora educacional 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.
<b>Asociación con instituciones externas</b>	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.
<b>Integración teórico-práctica</b>	Se vuelve necesario que los programas integren y establezcan una clara 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.
<b>Fuertes experiencias clínicas con foco en desarrollo de capacidades</b>	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 internships), con la tutoría de expertos o profesores con experiencia para guiar el trabajo, resolver interrogantes, y ser parte fundamental de la retroalimentación a 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.
<b>Docentes con amplia experiencia y calidad probada</b>	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
<b>Procesos de mejora continua</b>	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 las acciones formativas, así como también los efectos en el aprendizaje y trayectoria profesional de sus estudiantes.	Fluckiger, Lovett y Dempster, 2014; Wallace Foundation, 2016.

# Condiciones: políticas que influyen centralmente en la formación

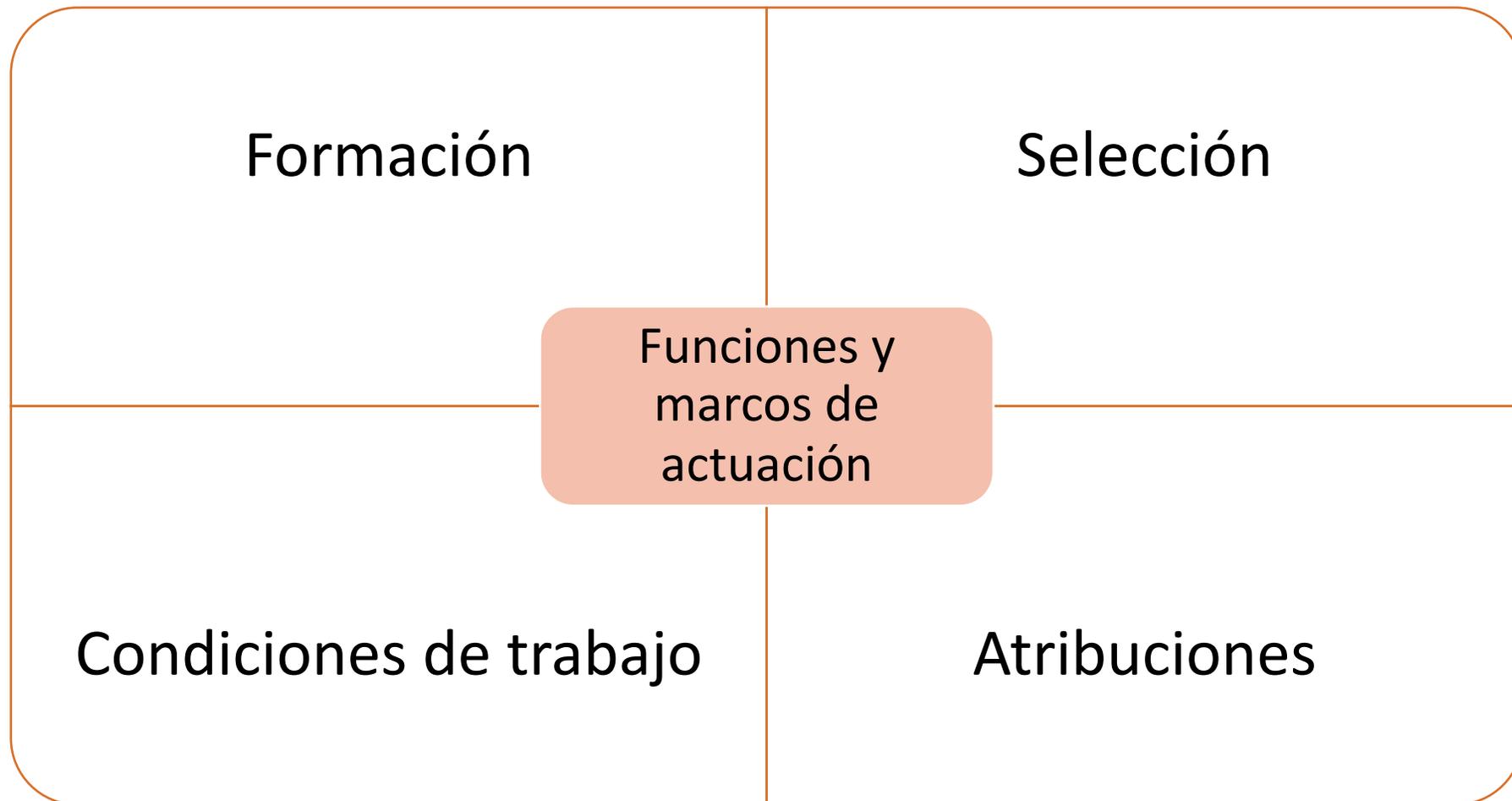
**a) Funciones y atribuciones directivas:** claridad sobre categorías de directivos (asociados a niveles de complejidad de establecimientos), con sus funciones y atribuciones específicas (legislación solo ha avanzado en directores NEP). Considerando además niveles intermedios.

**b) Sistema de desarrollo profesional directivo (carrera):**

- Definiciones generales sobre sistema de desarrollo profesional y exigencias para acceder a la función directiva (y rol de la formación en ellas)
- Evaluación formativa de directivos?: oportunidad de pertinencia para la formación
- Profesionalización del sistema privado subvencionado?

**c) Responsabilidad institucional clara:** Definición de rol/atribuciones del MINEDUC en orientación y regulación de la formación

Un aspecto clave: formación en un marco coherente  
coherencia de políticas hacia el liderazgo escolar



# Para profundizar...



**CEDLE** CENTRO DE DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

**APRENDIZAJES PARA UNA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES EN CHILE**

Centro de desarrollo del liderazgo educativo – CEDLE<sup>1</sup>

Informe CEDLE de Política | Diciembre 2018

T +56 2 2210631  
D. Vergara #249, tercer piso, Santiago Centro  
www.cedle.cl

**CON DIRECCIÓN** →

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

Formación de directivos en Chile y efectos en sus prácticas:  
**Hacia un modelo de evaluación del desarrollo de capacidades en los líderes escolares**

#12  
AGOSTO 2018

**CEDLE** CENTRO DE DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO

udp, SP, TALCA, UNIVERSIDAD DE CHILE, UNED

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2019, 17(1), 43-65.  
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

**Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta**

Preparation of School Leaders in Chile: Current Situation, Evolution and Challenges

Gonzalo Muñoz <sup>1\*</sup>  
Josefina Amenábar <sup>1</sup>  
María José Vallebenito <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Diego Portales, Chile  
<sup>2</sup> Universidad Alberto Hurtado, Chile

El artículo describe la situación actual de la formación de directivos escolares en Chile, a través de una caracterización de los programas de máster especializados en esta área y de su comparación con una observación inicial realizada en el año 2010. Se utilizan como fuente principal los resultados de un cuestionario aplicado a los responsables de una muestra de los programas de formación vigentes en Chile el año 2017. La evidencia recopilada permite concluir que la preparación de directivos en Chile ha experimentado un importante cambio curricular, consistente con las políticas educacionales en este país. Esto se ha traducido en una mayor priorización de conocimientos y habilidades como la teoría y práctica del liderazgo educativo, herramientas para el mejoramiento escolar o la gestión del desarrollo profesional docente. Este interesante cambio convive, sin embargo, con un evidente estancamiento a nivel metodológico que sigue predominando un modelo formativo esencialmente teórico y carente de instancias prácticas de desarrollo profesional, lo que limita las posibilidades de que esta formación logre impactar sustantivamente en el aprendizaje y desempeño de los líderes escolares. El caso chileno entrega, a nivel de la formación misma pero también de las políticas que la promueven, aprendizajes relevantes para el desafío de formar con calidad a los líderes escolares de América Latina.

**Descriptor:** Liderazgo; Administrador de la educación; Gestión educacional; Formación; Política educacional.

The article describes the current situation of the preparation of school leaders in Chile, through a characterization of the master's programs specialized in this area and their comparison with an initial observation made in 2010. The main source was the results of a questionnaire applied to the people responsible for a sample of the training programs in force in Chile in 2017. The evidence gathered allows us to conclude that the preparation of school leaders in Chile has experienced an important curricular change, consistent with educational policies in this country. This has resulted in a greater prioritization of knowledge and skills such as the theory and practice of educational leadership, tools for school improvement or the management of professional teacher development. This interesting change coexists, however, with a clear stagnation at a methodological level: an essentially theoretical training model still prevails, and the programs lack practical instances of professional development, which limits the possibilities that this training will have a substantive impact on the learning and performance of the school leaders. The Chilean case provides, at the level of the training and preparation but also the policies that promote it, relevant learning for the challenge of preparing with quality school leaders in Latin America.

**Keywords:** Leadership; Educational administrators; Educational management; Training; Educational policy.

\*Contacto: gonzalo.munoz@mail.udp.cl    Recibido: 5 de noviembre 2018  
ISSN: 1696-4713    1ª Evaluación: 11 de febrero 2019  
www.finace.net/reice/    2ª Evaluación: 26 de febrero 2019  
revistas.uam.es/reice    Aceptado: 6 de marzo 2019



# “Aprendizajes para una política de formación de directores y directoras en Chile”

Gonzalo Muñoz

Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo

[gonzalo.munoz@udp.cl](mailto:gonzalo.munoz@udp.cl)

# Contenidos: cifras Chile

Cuadro 3. Comparación contenidos de las mallas 2010-2017

	2010	2017	DIFERENCIA PORCENTUAL
Evaluación de aprendizajes	74%	55%	-19
Investigación en educación	80%	82%	2
Diseño, evaluación y gestión de proyectos	86%	85%	-1
Gestión y administración de recursos humanos	71%	88%	17
Gestión y administración de recursos financieros	64%	76%	12
Planificación y evaluación del currículo educativo	78%	76%	-2
Organización y clima organizacional de establecimientos educacionales	84%	94%	10
Gestión y gestión de centros educativos	90%	94%	4
Liderazgo educativo	82%	94%	12
Políticas y situación educacional en Chile	86%	76%	-10
Teoría de la educación	55%	35%	-20

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a encargados Programas de Máster, 2017 y 2010.

Cuadro 4. Contenidos considerados como primera prioridad en las mallas. Comparación 2010-2017

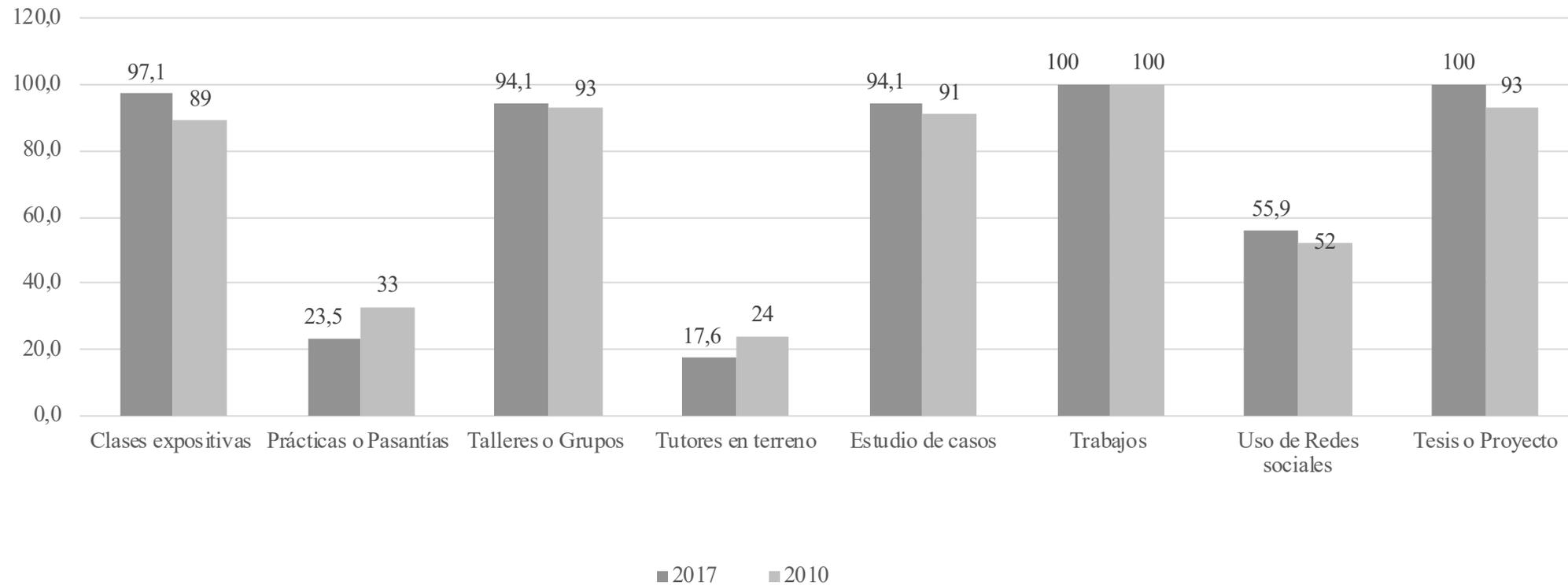
	2010	2017
Liderazgo educativo	6%	69%
Planificación y gestión de centros educativos	37%	13%
Políticas y situación educacional en Chile	4%	6%
Planificación y evaluación del currículo educativo	6%	6%
Organización y clima organizacional de establecimientos	4%	3%
Investigación en educación	12%	3%
Diseño y evacuación de proyectos educativos	12%	-
Evaluación de aprendizajes	4%	-
Gestión y administración de RRHH	4%	-
Gestión y administración de recursos financieros	4%	-
Otro	7%	-
<i>Total</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

Nota: “-“ Denota que el contenido no fue seleccionado como primera prioridad por ninguno de los encuestados.

Fuente: Elaboración propia en base a encuesta a encargados Programas de Máster, 2017 y 2010.

# Metodologías: cifras Chile

Comparación metodologías de enseñanza y evaluación 2010-2017 (% de programas que declara utilizar esa metodología)

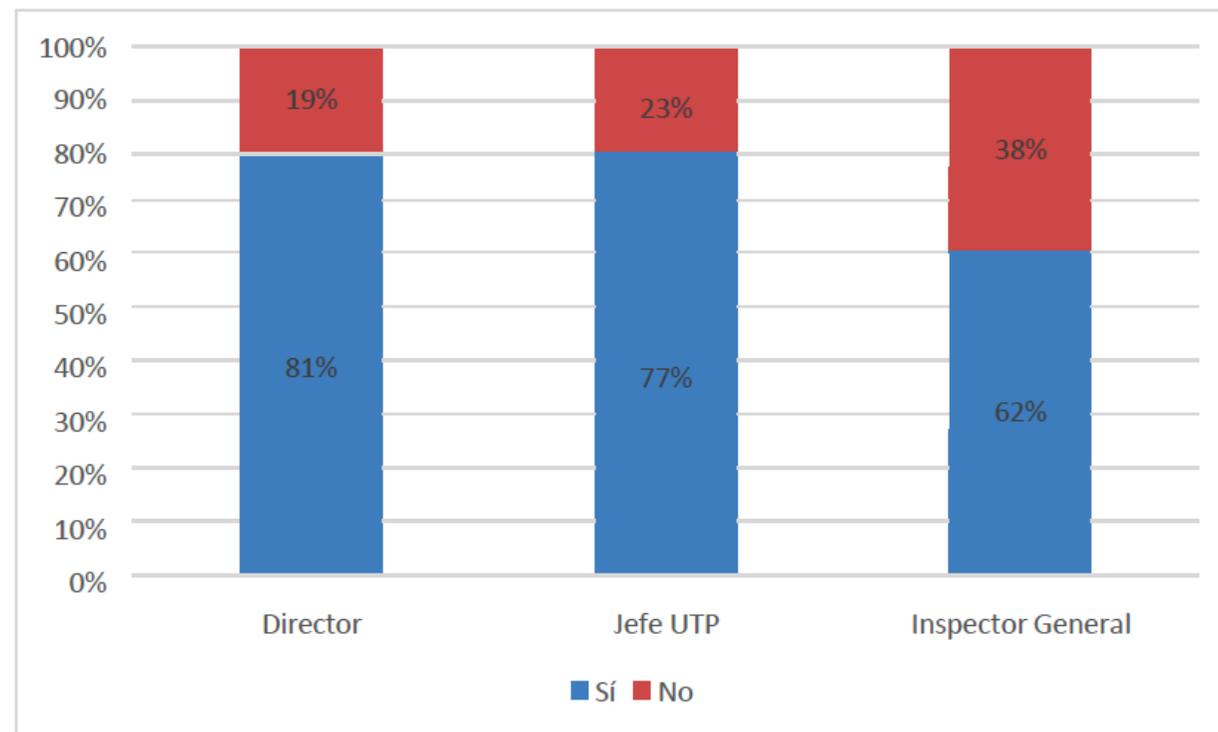


# Formación de directivos en Chile

Cuadro N° 36: Ámbitos de los magister según actor

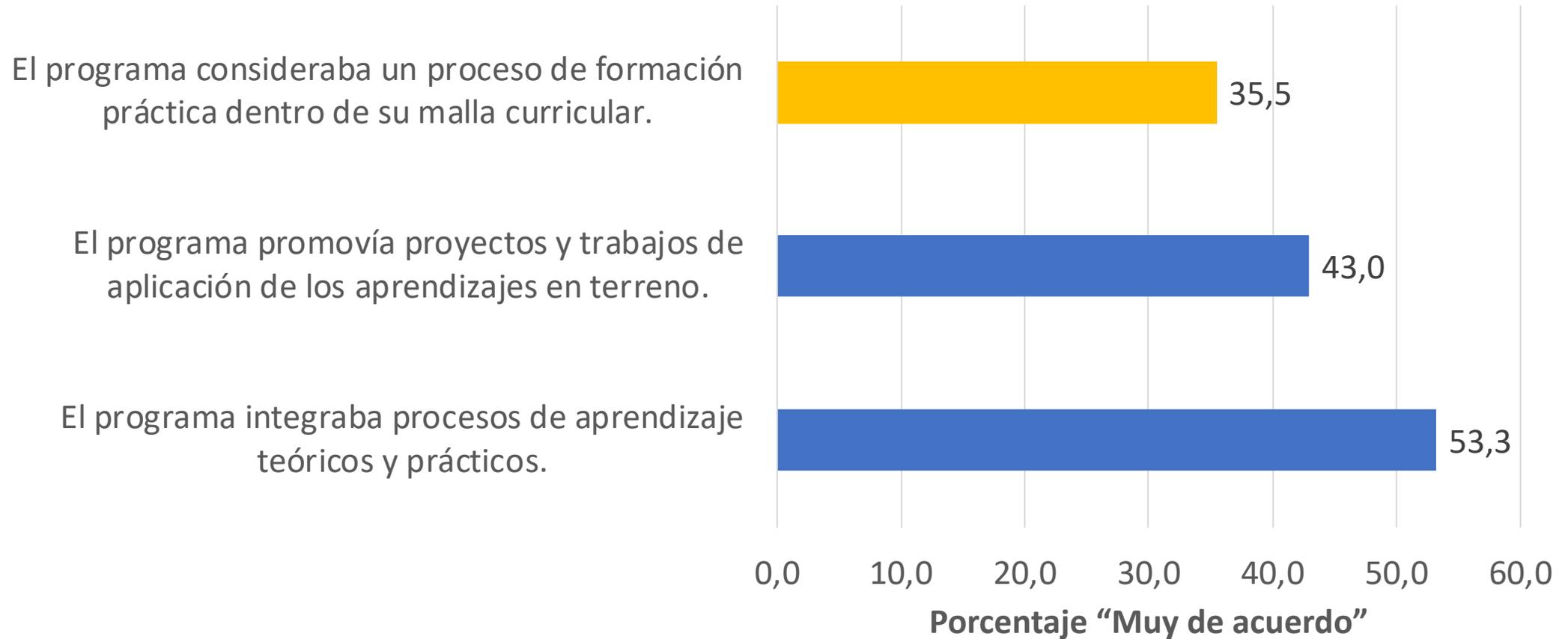
	Director	Jefe UTP	Inspector general
Liderazgo y gestión escolar	62% <sup>b</sup>	46%	59%
Currículum	17%	34% <sup>ac</sup>	15%
Evaluación	14%	23%	12%
Prácticas de enseñanza/aprendizaje	10%	15% <sup>c</sup>	2%
Mejoramiento y cambio escolar	9%	8%	9%
Gestión de proyectos	8%	13%	7%
Clima y convivencia escolar	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

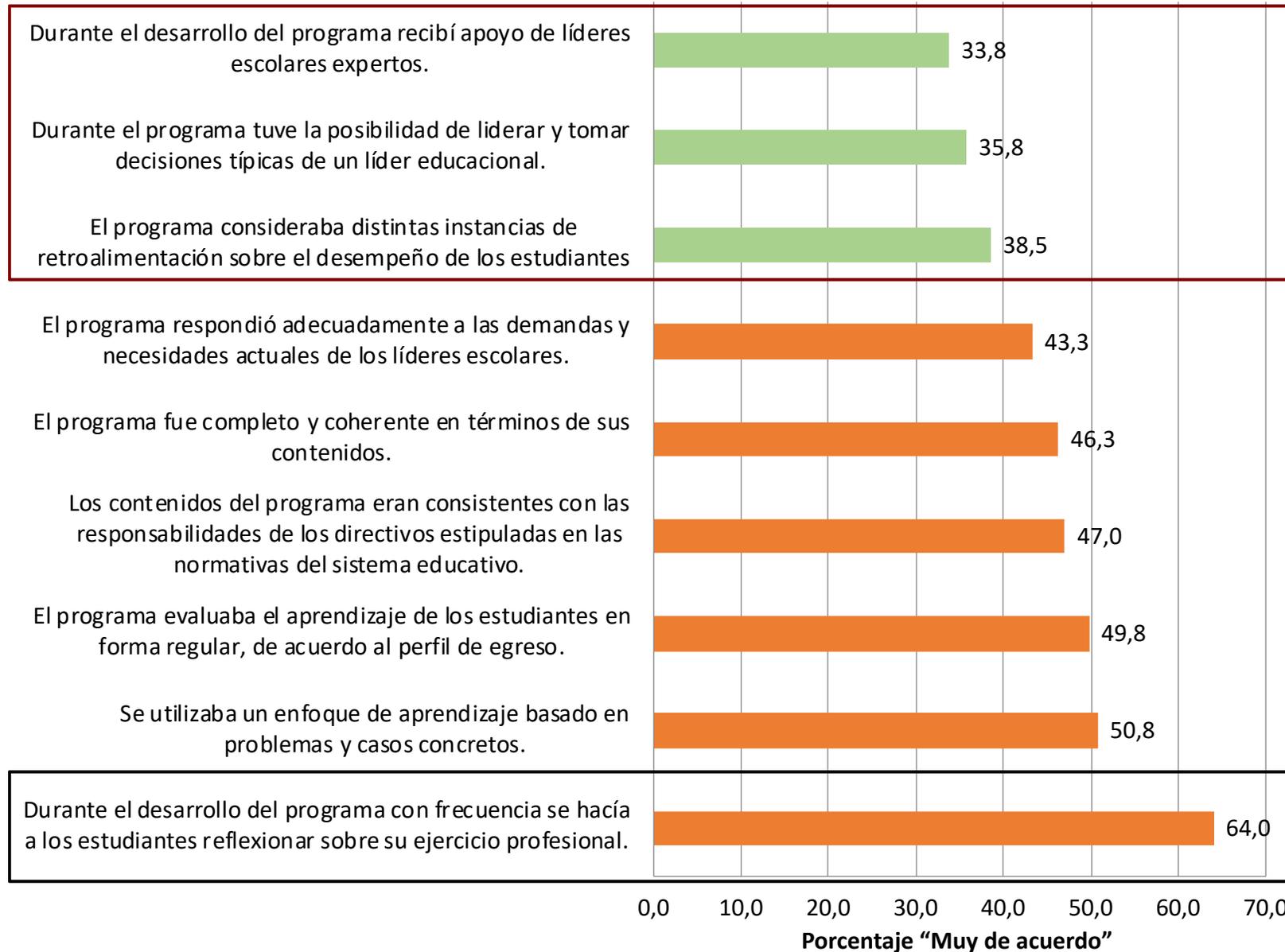


Fuente: elaboración propia

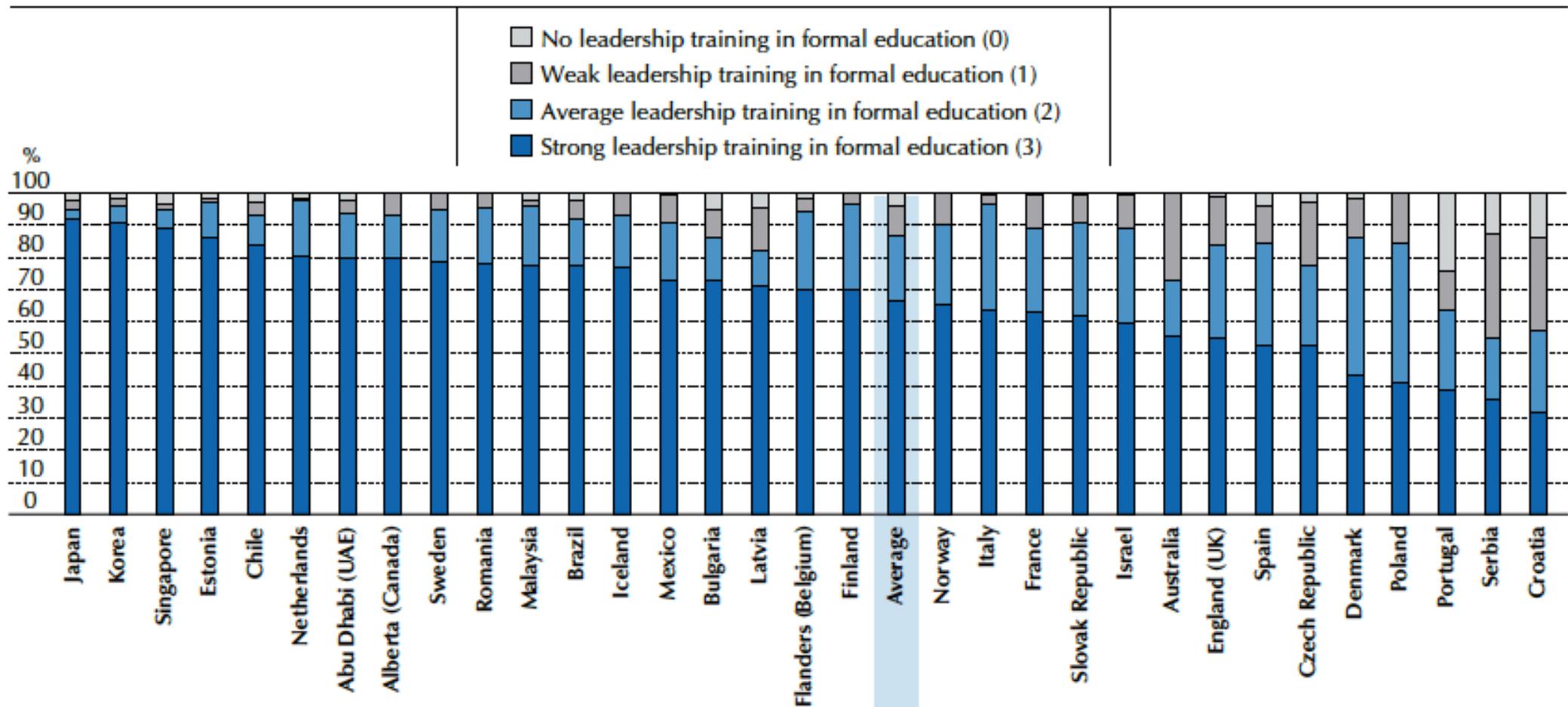
## Cuál es su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones sobre el programa en el que participó



### Grado de acuerdo respecto a procesos de enseñanza-aprendizaje



# Formación de directivos prioridad en diversos países...



# Panorama general en materia de tipos y calidad de la formación de líderes

- Diversidad en cuanto al sistema que rige la formación de líderes en cada país y el tipo programas que se imparten, ya que dependen de aspectos generales de la política educativa hacia directivos (Huber, 2006; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Darling-Hammond et al., 2009; Muñoz, Marfán, & Pascual, 2010; Muñoz et al, en prensa).
- 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).

# Estudio comparado de experiencias formativas

- Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) solicitó a IPE-UNESCO y OEI 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).
- Resultados disponibles en <https://panorama.oei.org.ar/dev2/wp-content/uploads/2018/10/Informe-final-Gonzalo-Muñoz.pdf>

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"> <li>1.Specialist teacher</li> <li>2.Head of department</li> <li>3.Vice Principal</li> <li>4. Principal</li> </ol> <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"> <li>1. Teaching Track</li> <li>2. Leadership track: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Subject head</li> <li>b. Head of Department.</li> <li>c. Vice Principal</li> <li>d. Principal</li> <li>e. Cluster Superintendent</li> <li>f. Deputy Director</li> <li>g. Director</li> <li>h. Director - General of Education.</li> </ol> </li> <li>3. Specialist Track</li> </ol> <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>

Relación entre  
características de  
la formación y  
otras  
definiciones de  
política  
educativa...



# (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...
- Diilemas: 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 (“recursos personales”) 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](http://www.liderazgoescolar.mineduc.cl)

TODOS POR CHILE  
 Ministerio de Educación  
 Gobierno de Chile

*School-Level Leadership Domains: The Ontario Leadership Framework*

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

## (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

# La importancia de un enfoque propio (Oplatka, 2017)

“...los investigadores/policy makers en gestión educativa que viven y trabajan en América Latina debieran desarrollar programas que sean compatibles con lo que se respeta y considera ‘efectivo’ en la cultura y la tradición latinoamericanas...”

“el contexto tiene una importancia clave en la construcción de la gestión educativa como campo de estudio...”

“...no estoy afirmando que los investigadores/policy makers en gestión educativa latinoamericanos deban abstenerse de importar ideas y conocimientos generados en otras partes del mundo; empero deben ser cuidadosos al adoptar conocimientos que se basan en problemas y temáticas de otras sociedades”

Aplicación a formación!