

Tony Bush
Rebecca Cheung
Neil Dempster
Bev Flückiger
Joseph Flessa
José María García
Stephan Huber
Sonia Ben Jaafar
Greer Johnson

Susan Lovett
Cristóbal Madero
Rick Mintrop
Kobus Mentz
Miguel Órdenes
Margaret Terry Orr
Margarita Poggi
Katrina Pollock
Santiago Rincón Gallardo

Marius Schwander
Guri Skedsmo
Charles Slater
Donna H. Swapp
Don-Seng Tan
Annette R. Walker
Michelle D. Young

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO TRECE MIRADAS

EDITORES

JOSÉ WEINSTEIN y GONZALO MUÑOZ



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES



EDICIONES
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO

TRECE MIRADAS

Tony Bush
Rebecca Cheung
Neil Dempster
Bev Flückiger
Joseph Flessa
José María García
Stephan Huber
Sonia Ben Jaafar
Greer Johnson

Susan Lovett
Cristóbal Madero
Rick Mintrop
Kobus Mentz
Miguel Órdenes
Margaret Terry Orr
Margarita Poggi
Katina Pollock
Santiago Rincón Gallardo

Marius Schwander
Guri Skedsmo
Charles Slater
Donna H. Swapp
Oon-Seng Tan
Annette R. Walker
Michelle D. Young

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores); et al/ Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas

Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle), 2018

1ª edición

Colección Educación

Incluye introducción de José Weinstein (Director Cedle) y Gonzalo Muñoz (Facultad de Educación UDP) antecedente de los autores y referencias bibliográficas. El contenido de este libro fue desarrollado por el Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo, gracias a la colaboración de connotados académicos de distintos países del mundo y es el tercero de la serie Liderazgo Educativo.

Materias:

Formación en liderazgo escolar
Gestión educativa
Liderazgo directivo
Docentes, directivos escolares
Mejoramiento escolar

CÓMO CULTIVAR EL LIDERAZGO EDUCATIVO: TRECE MIRADAS

José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores)

Primera edición: diciembre 2018, distribución gratuita

Primera reimpresión: enero 2019

Inscripción N° XXXX en el Departamento de Derecho Intelectuales

ISBN: XXXXX

Universidad Diego Portales

Dirección de Publicaciones

Avda. Manuel Rodríguez Sur 415

Santiago de Chile

Edición de contenido: Carmen Cecilia Díaz G.

Traducciones: Cristóbal Santa Cruz

Diseño: Alejandro Esquivel R.

Producción: Lorena Ramirez

www.cedle.cl

Impreso en Chile por Salesianos Impresores S.A.

La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido de que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres y mujeres.

Índice

Introducción.....	05
José Weinstein C. – Gonzalo Muñoz S.	
Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales.....	23
Tony Bush	
Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas.....	35
contemporáneas en Estados Unidos	
Michelle Young	
Selección y formación de líderes escolares: el enfoque de Singapur.....	84
Oon-Seng Tan	
Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde.....	109
América Latina	
Margarita Poggi	
Los recursos personales para liderar escuelas: la experiencia de Ontario	140
Katina Pollock, Annette Walker, Donna Swapp, Sonia Ben Jaafar	
Desarrollo de liderazgo para directores de escuelas indígenas.....	172
en Canadá	
Joseph Flessa	

Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos	200
Stephan Huber, Guri Skedsmo, Marius Schwander	
Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio	241
Neil Dempster, Susan Lovett, Bev Flückiger, Greer Johnson	
Innovaciones en la inducción de líderes escolares en California	274
Rebecca Cheung	
Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado	299
Charles L. Slater, José María García, Kobus Mentz	
Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del <i>design development</i>	323
Rick Mintrop, Miguel Órdenes, Cristóbal Madero	
Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos	355
Santiago Rincón-Gallardo	
Evaluación de líderes escolares en formación: revisión de la literatura e implicancias para Chile	389
Margaret Terry Orr	
Sobre los autores	439

Introducción

José Weinstein C. / Director CEDLE

Gonzalo Muñoz S. / Facultad de Educación Universidad Diego Portales

Una vez establecida la relevancia del liderazgo educativo para transformar la calidad de la educación en cada escuela, la pregunta que sigue refiere a como se cultiva dicho liderazgo ente actores claves como los directivos o los docentes. En efecto, no basta con constatar la existencia o inexistencia del liderazgo ni tampoco basta con hacer una caracterización de los tipos de liderazgo que resultan más eficaces para promover la mejora y el cambio escolar: se requiere indagar en cómo puede desarrollarse, y así multiplicarse, el liderazgo educativo. De hecho las políticas educativas han buscado crecientemente entender cuáles son los modos de preparación y acompañamiento de los líderes escolares, actuales y futuros, que más y mejor impactan en el trabajo de los líderes escolares, de manera de poder invertir en aquellos.

Este libro trata sobre este estratégico tema, sobre el cual se sabe en el mundo actual mucho más de lo que creemos –y de lo que habitualmente tomamos en consideración– en Chile y América Latina. No en vano en muchos sistemas escolares ya se cuenta con precisos estándares de calidad respecto de la formación de directivos escolares, que fijan los requisitos básicos que deben cumplir los programas formativos para poder acceder a recursos públicos o bien para poder ser considerados como un peldaño dentro de la carrera directiva. Así, una “buena formación” en liderazgo educativo cuenta con parámetros fundamentados en evidencia sobre los cuales posicionarse, lo que debiera permitir al Estado y también a los propios directivos, que aquella no se improvise ni se deje llevar por la última moda vigente.

A continuación, con la intención de “abrir” este libro a la comprensión general del lector (a), realizamos una breve síntesis de los trece artículos que lo componen. Esta información de base puede servir también a que el lector o lectora, siguiendo sus propias inquietudes, decida cuál es el particular *recorrido de lectura* que desea hacer de los materiales compilados, todos ellos artículos originales que los autores y autoras han producido para la ocasión.

El libro se inicia con un breve texto inicial del académico de la Universidad de Nottingham, Tony Bush, que enmarca los principios generales en torno a los que debe entenderse la temática del cultivo del liderazgo educativo. Según su visión, no es posible definir los elementos constitutivos de una buena formación en abstracto, sino que éstos deben vincularse necesariamente con las concepciones que existen en cada contexto educativo respecto de las tareas y responsabilidades que debe cumplir el directivo escolar. Sin embargo, hay una tendencia predominante a nivel mundial: la visión de la labor directiva como una posición especializada que requiere de una formación específica. Se ha ido, así, abandonando la idea tradicional de los directivos como docentes que asumen, transitoria y parcialmente, labores de conducción de la escuela, para visualizarlos como profesionales especializados en el liderazgo y la gestión educativa.

La preparación de estos líderes involucra distintas dimensiones, tales como el conocimiento para la comprensión y para la acción. Igualmente esta formación especializada se ha focalizado no solo en ciertos contenidos requeridos de abordar, sino que también en los procesos involucrados -los que suelen vincularse con el *aprendizaje personalizado*, que considera los requerimientos y desafíos específicos que debe enfrentar cada directivo en su escuela. En este sentido se comprende la emergencia de las modalidades de trabajo de apoyo individual, como el mentoreo y el *coaching*, así como el trabajo colaborativo entre redes de directores. Finalmente, Bush alerta sobre la tensión existente entre la formación estandarizada y la formación personalizada, tensión que no es siempre sencilla de resolver, y que pone en el tapete la relevancia de que los propios directivos co-construyan su aprendizaje del liderazgo.

A continuación se presentan dos textos que describen cómo está organizado el sistema de formación para el liderazgo en dos sistemas escolares muy distintos entre sí, como son Estados Unidos y Singapur, pero que tienen en común el ser

fuentes de inspiración de la literatura especializada sobre el cultivo del liderazgo. Los sistemas de formación suelen incluir una definición de las competencias y estándares de desempeño que deben poseer los líderes educativos; un sistema de formación diferenciado entre pre-servicio, inducción en el cargo directivo y desarrollo profesional; y cierta articulación entre la preparación y el desarrollo profesional respecto de la carrera profesional que poseen los directivos.

Michelle Young, académica de la Universidad de Virginia y quien es actualmente la directora ejecutiva del Consejo que reúne a las universidades dedicadas a la gestión y el liderazgo en Estados Unidos (UCEA), aporta con un documentado artículo sobre la formación para el liderazgo en dicho país. Así se relata como la formación de directivos tiene una historia centenaria, aunque es desde los años '80 en adelante que ha tenido su mayor desarrollo y profesionalización, realizándose diferentes reformas en búsqueda de su calidad y pertinencia. La formación de los directivos se ha visto particularmente impactada por la adopción de parte de la gran mayoría de los estados de estándares que especifican lo que deben saber y saber hacer los directivos escolares. Estos estándares cuentan con una actualización reciente, las Normas Profesionales para Líderes Educativos (PSEL, 2015), que incluyen diez ámbitos, entre los cuáles se cuentan la equidad y sensibilidad cultural, las capacidades profesionales del equipo escolar o la colaboración estrecha con las familias y la comunidad. Si estos estándares permiten orientar la formación general de los directivos en cuanto a sus contenidos y competencias a lograr, otros estándares y normas (NELP) fijan los requisitos de calidad que deben poseer los programas formativos mismos para ser aceptados como válidos por parte de la administración pública. En ambos casos, la investigación ha cumplido un rol decisivo para fundamentar el establecimiento de estas normas y sus contenidos específicos. Michelle Young muestra las características principales que posee la formación en preservicio para los líderes educativos, formación que está principalmente en manos de las universidades. En este sentido, se destaca como los programas suelen contar con procesos de selección selectivos y rigurosos, en que se busca reclutar a candidatos y candidatas que cuenten con el perfil requerido para poder impulsar el tipo de liderazgo deseado en las escuelas. En términos pedagógicos, los programas han ido adoptando modalidades activas y de reflexión

crítica, que recogen los conocimientos recientes respecto del aprendizaje de los adultos, habiéndose instalado especialmente los métodos de enseñanza basados en problemas, las simulaciones y los estudios de caso.

Igualmente, los programas suelen incluir experiencias en terreno, proveyendo a los estudiantes pasantías con un foco especial en vivenciar *experiencias clínicas* que les permitan acercarse al máximo a los problemas de práctica. Llama la atención también como en los equipos formadores se han incorporado crecientemente como “docentes clínicos” a directivos escolares, sea que estén recientemente retirados o todavía en funciones, quienes trabajan codo a codo con los académicos universitarios en la preparación de los nuevos líderes. Finalmente, el artículo se detiene en el desarrollo profesional de los directivos escolares, cuya materialización suele no estar a cargo de las universidades. En este caso, son asociaciones profesionales de distinto tipo las que suelen ocuparse de esta formación continua, teniendo las organizaciones distritales un rol relevante en el desarrollo de estas muy diversas alternativas.

El director del Instituto Nacional de Educación, Dr. Oon-Seng Tan, describe el modo en que se cultiva el liderazgo directivo en Singapur. En este pequeño sistema escolar, sorprendente por sus destacados resultados, existe una clara organización de las distintas sendas que pueden seguir los docentes en sus trayectorias profesionales. En este sentido es que se distingue la senda de la docencia de aula, la senda del liderazgo directivo y la senda de la especialización (en ámbitos tales como el diseño curricular, las mediciones educativas o la psicología educativa). Por lo general los directivos escolares se inician como docentes de aula, siendo seleccionados para arribar a la dirección de escuelas solo quiénes tienen mayor interés, vocación y capacidades para poder desempeñarse adecuadamente en estas posiciones de mayor responsabilidad. Para proceder con esta selección en la senda del liderazgo, las autoridades educativas cuentan con distintas herramientas y procesos que les posibilitan realizar el mejor filtraje posible entre los candidatos y candidatas. En este sentido es que se cuenta con el Sistema Optimizado de Gestión de Desempeño (EPMS) mediante el que se puede evaluar el trabajo de los docentes, tanto respecto de sus estudiantes como respecto de sus colegas y en relación con su propia progresión profesional. El EPMS también entrega información sobre

las competencias del docente y sirve para orientar su crecimiento profesional en cualquiera de las tres sendas señaladas. Otra herramienta, denominada Potencial Actual Estimado (CEP), sirve para visualizar las capacidades que posee cada docente para asumir mayores responsabilidades a futuro, entregando una información estratégica al ministerio de educación sobre la calidad de los recursos humanos con los que el país cuenta. Con todos estos antecedentes disponibles por parte del ministerio, quiénes desean seguir la senda del liderazgo directivo son seleccionados para ser formados en una filosofía del liderazgo que se basa en liderar, aprender e inspirar. Los postulantes seleccionados deben cursar, primeramente, un programa formativo de dedicación completa, que les brinda las nociones básicas de liderazgo y que luego les permite desempeñarse en puestos intermedios de liderazgo, hasta alcanzar la posición de subdirectores. Luego, para el proceso específico de selección de directores, se realiza el Ejercicio Situacional de Liderazgo (LSE), en que durante dos días los candidatos realizan ejercicios de resolución de problemas. Entre los subdirectores que han superado el LSE es que se selecciona a quienes puedan cursar, también a tiempo completo, el programa oficial formativo en liderazgo, denominado Líderes en Educación (LEP), que les es ofrecido por el Instituto Nacional de Educación. El LEP se distingue por ser un programa formativo de seis meses que incluye contenidos en todos los ámbitos del liderazgo escolar, y que adicionalmente integra el conocimiento de experiencias internacionales (pasantías) y de la dirección de organizaciones no-educacionales. Como puede apreciarse, Singapur, ayudado tanto por su pequeño tamaño como por la gran incidencia del Estado en la organización educativa, cuida al extremo la selección y la formación de sus directivos escolares.

Los esfuerzos de cultivo del liderazgo de los directivos en los diferentes sistemas escolares tienen que identificar los ámbitos y dimensiones del desempeño profesional que deben ser desarrollados prioritariamente. Los tres artículos que siguen se centran en estas necesidades formativas, abarcando distintas realidades, que van desde los requerimientos que presentan los directivos de América Latina hasta aquellos particulares que deben visualizarse en las comunidades escolares de pueblos originarios de Canadá, pasando por los recursos personales que los líderes deben desarrollar en la provincia de Ontario.

La académica argentina Margarita Poggi, que cuenta con una vasta experiencia en la formación de directivos escolares en América Latina, analiza cuales son las principales necesidades formativas que aquellos poseen. Dicha formación no puede sustraerse de un contexto regional en el que crecientemente las políticas educativas están relevando la labor directiva como sustancial para la mejora de las escuelas, e intentando *mover* a los directivos escolares desde una labor administrativa hacia una esencialmente educativa y pedagógica. Es necesario según la autora diferenciar las necesidades formativas que poseen los directores principiantes de aquellos experimentados. En el primer caso, suele existir una experiencia difícil de asunción de la nueva posición por parte de los directores noveles, cuya dificultad disminuiría si se hiciera una labor previa de anticipación y de ajuste de expectativas para el cargo por parte de las autoridades educacionales. Debe considerarse también de que la salida del aula y del rol docente no siempre es deseada, sino que a veces responde a la inexistencia de una “carrera horizontal” para la docencia de aula –que lleva a asumir roles directivos a quienes desean mejorar sus condiciones laborales. Los directivos noveles deben aprender a posicionarse en su nueva posición de autoridad y de mayor poder posicional respecto de los docentes, al mismo tiempo que crean un clima de confianza e identidad compartida en la comunidad educativa. Es especialmente relevante que los directores logren crear sólidos equipos de trabajo con otros directivos, facilitándoseles así el gestionar un liderazgo distribuido al interior del establecimiento y no concentrando las diversas tareas y responsabilidades directivas sobre sus hombros. Asimismo deben focalizarse en la construcción de un proyecto institucional que les permita proyectar su acción en el mediano plazo, saliendo del frecuente inmediatismo (o “presentismo”). Por otra parte, los directores experimentados deben seguir desarrollándose en una perspectiva de constituirse en expertos, en el entendido que ambos términos no son sinónimos: se puede ser muy experimentado sin ser experto. Un ámbito clave sería el de “regresar” al aula, pero ahora siendo el directivo un avezado conocedor de la gestión curricular y pedagógica, capaz de apoyar, mediante su liderazgo pedagógico, el desarrollo profesional de los docentes tanto de manera individual como colectiva. Igualmente el directivo debe saber combinar el desarrollo de prácticas y procesos regulares con el cambio y la mejora, impidiendo que la escuela se estanque y buscando que

se genere una actitud colectiva a favor de la transformación educativa. Además debe integrar el buen manejo de los cada vez más numerosos datos de los que la escuela dispone, así como la capacidad de ir realizando una evaluación educativa sistemática de lo que ocurre en la institución, buscando que aquella sea compartida y colectiva. Los planes de mejoramiento, hoy presentes en muchos países de la región, pueden ser una herramienta de utilidad para que los directivos expertos logren que la escuela diseñe y luego implemente procesos de cambio que la lleven a alcanzar mejores resultados entre todos sus estudiantes. Los programas de formación debiesen, en consecuencia, trabajar con esta distinción entre directores principiantes y experimentados en mente, apoyándoles con conocimientos y recursos que se ajusten a sus respectivos desafíos.

La académica canadiense Katina Pollock de la Western University, junto con sus colaboradoras Annete Walker, Donna Swapp y Sonia Ben Jaafar, analiza cuales son los recursos personales requeridos para liderar escuelas y en los que los directivos debiesen ser formados. Estos recursos personales han sido muchas veces olvidados en los estándares de desempeño de los directivos y no son fáciles de incluir en los programas de preparación. Las investigadoras parten por recordarnos en que consiste el Marco de Liderazgo (OLF) prevaleciente en Ontario, el que ha tenido indudable influencia en el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar vigente en Chile. El OLF tiene cinco áreas centrales que los directivos deben atender: establecer direcciones, construir relaciones y formar personas, desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas, mejorar el programa pedagógico y asegurar la rendición de cuentas. En cada una de estas áreas se detallan prácticas de liderazgo que los directivos deben realizar. Por ejemplo, en la de mejorar el programa pedagógico, los directivos deben dotar de personal el programa pedagógico; brindar apoyo técnico-pedagógico; monitorear el progreso en los aprendizajes de los estudiantes; y resguardar al personal de las distracciones. Pero también el OLF refiere a los recursos personales, esto es a lo que las personas “traen consigo” y que les permite realizar satisfactoriamente su trabajo. En este sentido, se distinguen cuatro tipos de recursos personales: cognitivos, sociales y psicológicos. En materia de recursos cognitivos, las autoras señalan la importancia de las habilidades de pensamiento crítico, entre las que destacan la competencia en la resolución de

problemas (incluyendo los “problemas perversos” que, por su complejidad, son incluso difíciles de definir), el conocimiento de las prácticas escolares y en aula que tienen efecto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes, y el desarrollo de un pensamiento sistémico. En cuanto a los recursos sociales, ellos se basan en que el liderazgo, lejos de ser una actividad aislada, se basa justamente en la capacidad de interactuar con los demás miembros de la escuela. Dentro de estos recursos sociales destaca la capacidad de los líderes de percibir emociones, tanto positivas como negativas; el manejo de las emociones propias y de los demás; el actuar con un buen manejo de las emociones; y la inteligencia emocional, en especial en los procesos de resolución de problemas. Por último, los recursos psicológicos son esenciales dado que los directivos deben manejar las expectativas y preocupaciones de docentes, estudiantes y padres de la escuela, al mismo tiempo que deben lidiar frecuentemente con desafíos imprevistos y situaciones emergentes. Entre estos recursos psicológicos destacan el optimismo, la auto-eficacia, la resiliencia y la proactividad.

El académico de la Universidad de Toronto, Canadá, Joseph Flessa, relata la construcción de un programa de formación para directivos escolares de escuelas de comunidades indígenas, un grupo que ha sido especialmente ignorado y poco atendido por los gobiernos, las políticas educativas y la investigación sobre liderazgo escolar. En efecto, la literatura que, tanto a nivel global como en Latinoamérica, ha buscado sistematizar los conocimientos existentes en torno al liderazgo o a la formación para el liderazgo, ha constatado la inexistencia de estudios sobre pueblos originarios y estudiantes de esos pueblos en esta materia. Por ello, la construcción del programa formativo en cuestión tuvo que hacer un original camino de búsqueda, superando la visión de déficit, en que las comunidades indígenas son un “problema” que el liderazgo educativo debe “resolver”, así como la presunción de que los estándares sobre buen liderazgo escolar existentes en Canadá podían ser aplicados mecánicamente en escuelas y líderes que operan en otro contexto cultural. Asimismo, el diseño tuvo que hacerse cargo de una importante dificultad geográfica y temporal: las comunidades indígenas canadienses no solo cuentan con once familias de idiomas y sesenta dialectos, sino que se distribuyen de manera dispersa en este inmenso territorio –existiendo más de seis mil kilómetros de distancia

entre algunos de los participantes del programa formativo. De ahí que el curso resultante fuese casi totalmente en línea, aprovechándose las nuevas oportunidades de conexión brindadas por Internet, pero debiéndose al mismo tiempo lidiar con formas ancestrales de aprendizaje que privilegian las relaciones presenciales, las temporalidades extendidas y el rescate de tradiciones situadas. El curso se guio por la idea-fuerza de que se requería permear la preparación para el liderazgo escolar con elementos de las culturas de los pueblos originarios, reconociendo sus formas propias de ejercicio del liderazgo, los problemas específicos de la práctica directiva que debían ser abordados y los modos más culturalmente pertinentes de mejorar la educación. En consecuencia, más que compartir mejores prácticas descontextualizadas, se buscó estructurar experiencias de aprendizaje prácticas, locales y basadas en la indagación. Se buscó igualmente que los distintos módulos y contenidos abordados respondieran a un conjunto de criterios orientadores que denominaron las “5 R”: relaciones, respeto, responsabilidad, relevancia y reciprocidad, que constituyen una filosofía de cómo debe enmarcarse la formación en liderazgo hacia las comunidades de pueblos originarios de Canadá. Debe destacarse la honestidad intelectual del profesor Flessa para mostrar las disyuntivas que se le presentan a un académico no-indígena, que ha participado por décadas de la preparación de directivos no-indígenas, cuando desea abordar este desafío formativo con una aproximación de respeto cultural.

Para lograr generar capacidades e impactar en las prácticas, la preparación de los directivos escolares debe cumplir con ciertos requerimientos de calidad y pertinencia, los que por desgracia en Chile y América Latina muchas veces olvidamos u obviamos. Los dos artículos que siguen se focalizan en estas características generales que debe buscarse en las acciones de cultivo del liderazgo, abordándolas desde dos perspectivas diferentes: desde su conexión con el aprendizaje de los adultos y desde las propiedades requeridas en los programas formativos.

Los académicos de la Universidad de Zug, Suiza, Stephan Huber, Guri Skedsmo y Marius Schwander profundizan en cómo aprenden, en tanto adultos, los líderes educativos. Para ello hacen una revisión de las principales premisas de la andragogía, partiendo por la necesidad de referenciar los nuevos conocimientos a las experiencias pasadas que ya ha tenido previamente el adulto, de manera de

poder *anclarlas* adecuadamente, así como del imperativo de que sus necesidades y problemas sean el punto de partida y referencia permanente del proceso de aprendizaje. Igualmente se llama la atención sobre la necesidad de brindar suficiente tiempo al aprendizaje del adulto, a la importancia de que los propios directivos vayan constituyéndose en gestores de su aprendizaje, y a la relevancia que adquiere subjetivamente el que los conocimientos adquiridos sean aplicables en el lugar de trabajo. Los autores abogan por una preparación profesional que combine diferentes tipos de situaciones educativas, tales como la auto-evaluación y retroalimentación, los cursos de perfeccionamiento, la autoformación y las redes profesionales, siempre y cuando todas ellas están vinculadas estrechamente a la práctica profesional. Asimismo, ponen una voz de alerta sobre la necesidad de que, en medio del auge actual de las metodologías activas y basadas en la propia experiencia, la formación no olvide la importancia de la teoría y de que los directivos comprendan de manera más abstracta y general los fundamentos y dilemas de la práctica del liderazgo. Una oportunidad muy potente de aprendizaje estaría constituida por la retroalimentación sobre la propia práctica profesional, en que el directivo se abre a reflexionar y a recibir retroalimentación sobre su desempeño de parte de otros actores de la comunidad educativa –constituyéndose de paso en un ejemplo a seguir para otros directivos y docentes de la escuela. La referencia al concepto de competencia puede servir para organizar este proceso de aprendizaje y desarrollo profesional del directivo. Las competencias incluyen un conocimiento técnico declarativo y un conocimiento procedimental de la aplicación, junto con valores y actitudes asociados a aquellos. Además se acepta que junto con un conocimiento específico de una materia, es indispensable contar con competencias interdisciplinarias (como las habilidades interpersonales). Las competencias no son abstractas, sino deben ponerse en juego y aplicarse en situaciones concretas por parte de los directivos. Los autores describen un modelo específico de competencias del directivo para la gestión escolar y el liderazgo pedagógico, que incluye 29 dimensiones de competencias, tanto generales como específicas. Este modelo ha sido el fundamento conceptual, basado en evidencia de investigación, sobre el cual han elaborado una herramienta de autoevaluación para directivos (KPSM) que permite su utilización en línea y que ya ha sido utilizada

por más de diez mil directivos escolares europeos. Esta información puede ser la base de un proceso virtuoso de desarrollo profesional de los directivos que incluya autoevaluación, retroalimentación (*feedback*), talleres grupales y *coaching*, y que incorpore los conocimientos existentes sobre el aprendizaje de los adultos.

Desde Australia, los académicos de la Universidad de Griffith, Neil Dempster, Susan Lovett, Bev Flückiger y Greer Johnson reflexionan respecto de la formación profesional en materias de liderazgo. Su tesis principal es que la formación en liderazgo de los directivos debe ser un acto de permanente equilibrio entre las necesidades del sistema educativo y las necesidades propias percibidas por el propio directivo. El predominio absoluto de alguna de estas dos tendencias no sería positivo para la formación y preparación profesional, descuidándose sea los requerimientos del sistema escolar, sea los estratégicos y movilizadores intereses personales. La no consideración de la voz de los propios directivos respecto de su crecimiento profesional tendría la grave consecuencia adicional de generar dependencia. El artículo parte por rescatar las características que, siguiendo los resultados de una exhaustiva revisión bibliográfica internacional, debiesen tener los programas de formación para llegar a buen puerto. En este sentido se relevan diez criterios, entre los cuales se cuentan aspectos tales como el estar en sintonía filosófica y teórica con las necesidades de los individuos y los requerimientos del sistema, estar orientado hacia metas y centrado en las prácticas, o el estar apoyado por pares directivos tanto dentro como fuera de la escuela. Posteriormente se avanza hacia una clasificación de los cinco contenidos que debiesen formar parte de los programas de formación, ampliándose la ya clásica clasificación de Clarke y Wildy, que considera a las personas (*people*), el lugar (*place*), el sistema (*system*) y el individuo (*self*), con la pedagogía. Así se distingue la formación en pedagogía, que debiera dar conocimientos y herramientas a los directivos para poder gestionar adecuadamente el currículo escolar, y que debiese considerar incluso su participación personal en las acciones formativas dirigidas a los docentes de la escuela. En segundo término, se consigna la relevancia de las personas, debiendo los directivos aprender a conocer y tratar con aquellos con quienes trabajan cotidianamente. Si no se entiende a las personas, difícilmente podrá liderárselas. Luego debe estudiarse el lugar, dado que los directivos deben aprender a descifrar correctamente los contextos educativos en

los que les corresponde desempeñarse. Se sugiere el desarrollar “auditorías culturales” en que puede establecerse las características específicas de cada establecimiento escolar. Asimismo, debe entenderse el sistema en que los directivos deben operar, teniendo claridad respecto de las políticas nacionales, regionales y locales en curso. La formación en liderazgo debe estar alineada con el sistema en que el directivo deberá (o debe ya) desempeñarse. Por último, debe considerarse la formación sobre sí mismo, entregándose elementos que posibiliten que los directivos puedan conocerse en profundidad en tanto individuos, así como puedan participar activamente en la definición de sus propias necesidades formativas. Los autores presentan una herramienta heurística específica, de 20 ítems, que puede mostrar rápidamente a un director o directora cuales son los contenidos en que debiera profundizar en su formación profesional. Hacia el final del capítulo, se agregan otras preguntas que pueden servir de guía para profundizar en la construcción personal de una agenda formativa para quienes están ya en funciones directivas en escuelas, así como quienes pretenden estarlo en el futuro.

Los dos artículos siguientes del libro se ocupan específicamente del importante tema de la inducción de directores noveles. Es sabido que este período inicial, en que las personas pasan por vez primera a desempeñarse como los responsables últimos de lo que acontece en el establecimiento escolar, es especialmente desafiante y requiere de apoyos especiales. Sin embargo, en Chile y América Latina la labor de inducción que las políticas educativas y los organismos públicos, tanto nacionales como sub-nacionales (regiones, municipios) han desarrollado ha sido débil sino inexistente.

La académica de la Universidad de California, Berkeley, Rebecca Cheung, se enfoca en las innovaciones educativas que se han introducido en los procesos de inducción en el estado de California, más precisamente en el correspondiente programa del Instituto de Liderazgo Educativo. Como dato muy relevante de contexto debe considerarse que el Estado de California dictó recientemente una ley que hace que los directivos escolares deban seguir y aprobar un programa de inducción de dos años si es que pretenden contar con la certificación administrativa definitiva para desempeñarse en dichas posiciones. El programa combina seis tipos de actividades y experiencias diferentes: seminarios mensuales en torno a indagación

sobre problemas centrados en la práctica; *coaching* individual en el lugar de trabajo; actividades de desarrollo profesional; aprendizaje diferenciado y personalizado; documentación del crecimiento y el desarrollo del liderazgo; y evaluaciones formativas y sumativas. Un puntal del programa es el apoyo individualizado que se le brinda a cada director(a) principiante mediante un facilitador (o *coach*) –que ha sido anteriormente un líder educativo exitoso y que ha sido capacitado por el instituto para aprender a apoyar en terreno el aprendizaje de otro adulto. Este *coach* actúa en el potenciamiento de necesidades específicas del aprendiz adulto que busca apoyar, lo que se plasma en un plan de inducción individual anual generado en conjunto. Adicionalmente el directivo novel trabaja constantemente con una red de otros directivos que están en una situación similar a la suya, desarrollando una labor de reflexión e indagación conjunta. El crecimiento individual del participante se va documentando en un conjunto de evidencias, que incluyen un portafolio, un proyecto de cambio docente, un proyecto de cambio del uso del tiempo y una bitácora de reflexiones. El paso del año uno al año dos dentro del programa se expresa en la mayor complejidad de los objetivos de aprendizaje y competencias que se intenta desarrollar por parte del directivo en su formación. Rebecca Cheung hace un esfuerzo didáctico significativo para ilustrar el funcionamiento del programa, mediante la descripción del itinerario formativo específico que sigue un caso imaginario –el de la señora Lee-, desde que inicia su formación hasta que obtiene su licencia por parte del estado de California. Finalmente el artículo muestra la alta incidencia de este tipo de programas de formación inicial de calidad en el aumento de la percepción de auto-eficacia del líder, así como en su mayor permanencia en la siempre desafiante posición directiva.

El texto siguiente apunta a la formación de directores principiantes a partir de información existente a nivel comparado internacional y ha sido escrito en conjunto por los académicos Charles Slater, norteamericano, José María García-Garduño, mexicano, y Kobus Mentz, sudafricano. En efecto, los tres autores han sido activos participantes de la red que, desde el 2004 en adelante, ha producido el Estudio Internacional de Formación de Directores (ISSP). El objetivo de este estudio ha sido responder en quince sistemas escolares tan diversos como China, Turquía, Portugal, Nigeria o Escocia, las siguientes dos preguntas de investigación:

¿cuáles son los desafíos de los directores noveles? Y ¿cuán útiles son los programas de formación para directores noveles? El estudio incluyó tanto estudios de caso de directores noveles como una encuesta, usando protocolos que aseguraran la debida comparabilidad de los hallazgos encontrados en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Los directores reportaron una serie de desafíos comunes en su tiempo inicial desempeñando esta posición, entre los que se cuentan el aislamiento profesional y la soledad, el manejo del legado del director anterior, la dificultad del manejo del tiempo y del presupuesto escolar, el lidiar con funcionarios poco eficientes, la compleja compatibilización entre los imperativos y exigencias del sistema con los requerimientos de la comunidad local, el desequilibrio entre vida profesional y personal, o el abrumarse ante el trabajo administrativo que deben atender. Los autores dan cuenta de estos desafíos en base a algunos casos ejemplares tomados de distintos contextos, y en los que plantean problemas prioritarios en las dimensiones de lugar (*place*), relaciones con personas (*people*), sistema escolar (*system*) e individualidad (*self*). Los resultados del estudio ISSP llevan a que Slater, García-Garduño y Mentz realicen ciertas recomendaciones respecto de la formación inicial. Subyace la idea-fuerza general de que la ampliación de la formación de los directivos no debe significar estandarización: en cada contexto hay problemáticas diversas que deben ser atendidas por los directores noveles y que requieren de un apoyo y preparación específicos. Es así, por ejemplo, que en muchos sistemas educativos de países en desarrollo las urgencias impuestas por temas como el ausentismo de los docentes o de los estudiantes, o bien la consideración de la movilización docente con sus demandas sindicales, deben ser considerados de manera prioritaria, mientras en otros contextos la preparación de los directores puede centrarse en los temas pedagógicos. En cualquier caso, más allá del contexto específico, la formación de los directivos no debiese desligarse de la imprescindible construcción de su identidad profesional.

El ámbito del desarrollo profesional de los directivos en servicio ha sido especialmente renovado en los últimos años en distintos sistemas educativos. La constatación de la falta de oportunidad y pertinencia de la tradicional preparación profesional entregada por las universidades, bajo la forma de cursos de postgrado o magísteres, ha llevado a la proliferación de novedosas metodologías que apuestan

por acompañar a los directivos en sus prácticas reales, ligando su formación con la resolución de problemas que encuentran en el ejercicio de su posición. Los dos artículos siguientes refieren a estas nuevas alternativas de desarrollo profesional, tanto desde la promoción de un enfoque particular de trabajo de los problemas de práctica en la escuela como desde la propuesta de generar redes entre escuelas.

El profesor de la Universidad de California, Berkeley, Rick Mintrop junto con los académicos Miguel Órdenes y Cristóbal Madero, dan cuenta de una propuesta metodológica sobre la que han estado trabajando hace años: el “*design development*” o de resolución de problemas basado en el diseño. El punto de partida de esta aproximación es la diferenciación entre la mejora que viene desde fuera hacia adentro (es decir desde el ministerio, las políticas educativas, las universidades o los sostenedores hacia la escuela) respecto de una mejora que se construye desde dentro de la propia escuela hacia afuera. En la primera opción, los directivos y los diferentes agentes promotores del cambio contrastan la situación de la escuela con estándares externos existentes y plantean que el establecimiento debe abocarse a llenar las brechas, mediante programas que señalan las estrategias y actividades a seguir. En la segunda, en cambio, que es la opción preferida por los autores, se parte de los problemas y dificultades que las mismas comunidades escolares perciben como medulares para brindar un servicio educativo de calidad. El abordaje de estos problemas obliga a los líderes educativos a una labor de indagación y reflexión propia, así como a la confección de planes de acción originales y específicos. Para trabajar sobre los problemas, los directivos deben partir por una definición precisa del problema mismo a abordar, identificando los aspectos de las prácticas (comportamientos, creencias, actitudes) de diferentes actores de la escuela que deben ser modificados y que cumplen con el requisito de estar bajo su radio de influencia. Este problema debe ser definido mediante cierto encuadre, especificándose quién o quiénes son los responsables del mismo. Pero, según Mintrop y sus colaboradores, debe irse más lejos aún: se debe establecer por parte de los directivos un diagnóstico de las causas que subyacen a un problema de práctica. Estas causas pueden estar presentes en los actores escolares, en los contextos en que ellos se desempeñan o en una combinación de ambos elementos. A continuación, los directivos deben establecer las características que debiese poseer la práctica alternativa que podría

(y debería) reemplazar a la práctica problemática en vigencia. Se trata de contar con un referente por alcanzar, una práctica deseada, que permite proyectar el cambio requerido y guiar el paso desde la situación actual (A) a una situación futura (B). Asimismo, se requiere formular una teoría de la acción que integre las diferentes actividades impulsoras de cambio que se diseñan, atendiendo a las causas identificadas previamente. Una vez puesta en marcha esta dinámica intencionada de cambio, los directivos deben ir evaluando sistemáticamente su evolución, apreciando indicadores y evidencia que muestre su éxito o bien su fracaso, desarrollando una lógica de mejora continua. La participación de directivos escolares en estrategias de resolución de problemas basado en diseño exige el desarrollo de un cambio de mentalidad, potenciando su proactividad y protagonismo en el proceso de cambio desde la escuela, así como su aprendizaje de nuevos conocimientos –tales como los referidos a cómo se motivan y cambian los adultos dentro de una organización.

El académico mexicano Santiago Rincón-Gallardo analiza a las redes escolares, considerándolas como entornos de aprendizaje fértiles para los líderes educativos. Los líderes considerados son aquellos rotulados como “intermedios”, que van desde los encargados de educación municipal hasta los directivos de un establecimiento, pero que deben cumplir con el requisito de actuar simultáneamente en tres direcciones: liderar y apoyar hacia abajo, colaborar lateralmente, e influir hacia arriba. Se trata siempre de líderes que hacen del *aprender* una dimensión clave de su quehacer, transmitiendo a las comunidades educativas con las que trabajan el valor del aprendizaje permanente (v.g., modelan con propio ejemplo, hacen que docentes se sientan con mayor confianza para pedir apoyo, identifican mejor lo que deben conocer e informarse). El artículo profundiza en los atributos esenciales que debiesen poseer las redes educativas, sean éstas formadas por maestros o por escuelas, para ser efectivas. Estos atributos serían siete: 1) concentrarse en objetivos ambiciosos de aprendizaje de los estudiantes, vinculados a pedagogías efectivas; 2) desarrollar relaciones sólidas de confianza y responsabilidad compartida; 3) mejorar continuamente la práctica profesional a través de ciclos de indagación colectiva; 4) establecer estructuras horizontales de poder; 5) interactuar intensivamente al interior de la red y conectar frecuentemente con el exterior; 6) formar nuevas alianzas entre estudiantes, educadores y comunidad y 7) asegurar recursos adecuados (como

el tiempo) para sostener el trabajo en red. Rincón-Gallardo también profundiza en cómo debe producirse este aprendizaje por parte de los líderes intermedios. Es en este sentido que identifica como centrales tres condiciones básicas para un buen aprendizaje: la exposición constante a las prácticas que se quiere aprender; el desarrollo y ejecución directa de las prácticas; y la entrega de retroalimentación constante. Este último elemento no sería fácil de adquirir, puesto que en nuestra cultura escolar tradicional los directivos han tendido a no exponerse a la evaluación de otros actores educacionales, primando una lógica de encierro e individualismo, que se ha visto reforzado con los sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*) en boga. Finalmente, el texto propone algunas prácticas y actividades concretas que las redes, especialmente aquellas constituidas entre directivos de distintas escuelas, podrían poner en marcha para potenciar el desarrollo profesional, apropiándose de buenas prácticas de liderazgo, así como de una retroalimentación formativa.

El libro concluye con un artículo de la académica de la Universidad de Fordham, Estados Unidos, Terry Orr, que se centra en una problemática clave para cualquier esfuerzo por cultivar el liderazgo: la evaluación. La relevancia de la evaluación de los programas de preparación de los directivos escolares se habría multiplicado como producto de dos movimientos: la renovación de los programas buscando promover un fuerte liderazgo educativo, consiguiendo las competencias directivas requeridas por los estándares de desempeño vigentes, y el cuestionamiento al efecto real que, a pesar de su alto costo, habrían tenido muchos esfuerzos formativos. La evaluación está presente en distintos momentos –o fases– de la preparación de los directivos. Es así como un primer paso está constituido por la evaluación que los programas formativos realizan de los candidatos y candidatas que desean participar en ellos, viéndose que se requiere un proceso de selección riguroso y alineado con las orientaciones específicas para que la preparación pueda tener éxito. Posteriormente debe considerarse la evaluación durante el mismo proceso formativo, en el entendido que la modalidad de evaluación incide respecto de la calidad del aprendizaje (por ejemplo, la utilización de métodos no estandarizados y centrados en los aprendices, como la autoevaluación, las simulaciones o bien la reflexión en torno a casos que promueven el desarrollo de destrezas profesionales,

suelen tener un efecto positivo). De igual manera interesa la evaluación que se realiza al finalizar los programas formativos, un ámbito en que los portafolios se han vuelto una modalidad habitual para dar cuenta de evidencias del trabajo de los directivos que pueden ser revisadas por terceros. Adicionalmente la evaluación está incorporada dentro de la certificación de competencias que en muchos estados de Estados Unidos se exige para poder desempeñarse en la función directiva. Las alternativas para realizar este tipo específico de evaluación son muy variadas: desde una prueba computarizada (la SLLA del Servicio de Pruebas Educativas ETS) que realiza esta medición mediante 100 preguntas de alternativas múltiples y siete preguntas abiertas que los candidatos deben contestar en cuatro horas hasta un sistema como el de Massachusetts en que los candidatos deben resolver cuatro tareas de desempeño del liderazgo directivo en que deben demostrar habilidades complejas. Con todo, la autora reconoce que falta aún investigación que permita conocer en profundidad los efectos de la formación en las prácticas de los directivos y en los resultados de las escuelas en que se desempeñan, lo que repercute en que la evaluación no cuente todavía con la necesaria validez requerida para fundar las importantes decisiones implicadas tanto para los directivos como para el sistema escolar en su conjunto.

Creemos que las reflexiones y evidencias que este libro presenta son relevantes para el mejoramiento de la educación en Chile y América Latina. Las políticas educacionales hoy más que nunca deben concentrar su atención en la construcción de sistemas escolares inclusivos y de calidad. Con ese horizonte en la mira, muchas políticas educativas han ido entregando a los directivos un conjunto de nuevas responsabilidades y han relevado con más claridad que nunca antes su potencial de influir -indirectamente por cierto- en el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, ha llegado el momento de tomarse en serio el desafío de preparar con calidad y acompañar sistemáticamente el desarrollo profesional de los líderes escolares, en un contexto de proliferación de programas de diverso tipo y de escasa evidencia sobre la formación que esta formación ha tenido. El conjunto de trabajos que este libro presenta es una rica y variada acumulación de aprendizajes a nivel mundial que puede orientar los esfuerzos para cultivar el liderazgo educativo que nuestros sistemas escolares tanto necesitan.

Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales

Tony Bush¹

Los cada vez más complejos contextos en los que se ejerce el liderazgo escolar y la amplia incidencia que la literatura le atribuye en los resultados de aprendizaje, obliga al diseño de una estrategia de formación directiva que posibilite una trayectoria profesional especializada y sistemática. Qué formación se requiere para ejercer un liderazgo escolar efectivo parece ser un debate en desarrollo. Pero hay sobretodo un desafío que el autor considera clave: encontrar el equilibrio entre las necesidades personales de un líder y los programas estandarizados.

La creciente conciencia respecto a la necesidad de que las escuelas cuenten con líderes y directivos efectivos para brindar la mejor educación posible a sus estudiantes es hoy un asunto de importancia tanto en los países desarrollados como aquellos en vías de desarrollo. Dicha preocupación responde al hecho de que en el siglo XXI existe un amplio consenso respecto del liderazgo escolar como una de las variables que más inciden en los resultados de los estudiantes (Bush y Montecinos, en prensa; Leithwood et al 2006). Es importante distinguir entre liderazgo y dirección escolar en la medida que el liderazgo global, que comprende a los docentes, los líderes intermedios y superiores, los equipos educativos y los directores, constituye en su conjunto un recurso significativo para incidir en los logros escolares y en la mejora escolar (Leithwood et al 2006).

1. Profesor de liderazgo educativo en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Nottingham, Gran Bretaña.

Sin embargo, pese a la creciente aceptación respecto del rol determinante que desempeña el liderazgo, persiste el debate sobre qué formación se requiere para desarrollar conocimientos, valores, disposiciones y comportamientos de liderazgo adecuados. Esta discusión se relaciona con las diversas concepciones sobre el rol del director y el propósito de su formación (Crow et al 2008: 3).

En muchos países, los líderes escolares comienzan sus carreras profesionales como docentes de aula y avanzan hacia la dirección escolar por la vía de una serie de tareas y roles de liderazgo, generalmente descritos como “gestión intermedia”. Los directores pueden seguir enseñando después de ser nombrados como tales, especialmente en las escuelas primarias. Esto lleva a la noción generalizada de que la docencia es su actividad principal. Bush y Oduro (2006: 362) observan que “en África no existe un requerimiento formal de que los directores sean capacitados como gestores escolares. Muchas veces son nombrados en función de su desempeño positivo como docente, con el supuesto implícito de que esto constituye un punto suficiente de partida para el liderazgo escolar”. Bush (2008) agrega que esto es también evidente en gran parte de Europa, y Weinstein, Azar y Flessa (2018) formulan la misma observación respecto de América Latina. En Inglaterra, el requerimiento de que los nuevos directores posean el título nacional para la dirección escolar fue suprimido en 2012.

Sin embargo, un creciente volumen de literatura sobre desarrollo del liderazgo en el siglo XXI (Bush 2008, Bush 2013, Bush 2018, Bush y Montecinos, en prensa, Hallinger 2003, Huber 2004, Lumby, Crow y Pashiardis 2008, entre otros) anuncia un cambio fundamental en las actitudes, acompañado de un cambio limitado pero tangible en las políticas y las prácticas. Hay una creciente conciencia de que el liderazgo experimentado es una función especializada que requiere una formación específica. Cuatro factores avalan este cambio. Primero, el rol del director escolar se ha ampliado a través de mayores exigencias de rendición de cuentas y, en muchos países, mediante una devolución de poderes adicionales al nivel de la escuela. Segundo, los líderes deben enfrentar la creciente complejidad de los contextos escolares resultante

de los cambios tecnológicos, demográficos y relacionados con la globalización, y las demandas de mayores responsabilidades locales. Tercero, hay una aceptación generalizada de que la formación es una obligación moral porque los directores tienen responsabilidades onerosas que difieren de las de los docentes y los líderes deben ser “premiados” con una formación especializada. Cuarto, está cada vez más aceptada la idea de que las habilidades de liderazgo no son estáticas y que una formación sistemática tiene más probabilidades de producir líderes efectivos que una mera experiencia puntual de capacitación (Bush, 2008).

La trayectoria desde la docencia de aula hasta la dirección escolar suele implicar una acumulación gradual de responsabilidades de liderazgo asociadas con una disminución del rol docente. Los mandos medios en las escuelas, por ejemplo, suelen recibir un tiempo “sin contacto” para compensarlos por su trabajo fuera del aula. A pesar de que el tiempo adicional es considerado por lo general como algo inadecuado (Bush y Glover, 2008), constituye un modesto reconocimiento de que el liderazgo constituye un rol diferente con demandas propias. Muchos líderes de segundo nivel (ya sea subdirectores o vicerrectores, asistentes de dirección) suelen disponer de un tiempo sustancial fuera del aula, que puede equivaler a un 50% o más, según el tamaño de la escuela y la disponibilidad de recursos financieros y humanos. La mayoría de los líderes son directores a tiempo completo o solo tienen un limitado rol docente en el aula, lo que implica un gran cambio en los tiempos destinados a la enseñanza y al liderazgo. En su tránsito de la docencia al liderazgo, los enseñantes reducen la actividad para la que fueron formados (docencia) y aumentan aquella para la que probablemente no han sido formados (liderazgo). A medida que va ganando aceptación la idea de que el liderazgo no es una mera “enseñanza amplificada”, sucede lo mismo con el reconocimiento de que los directores requieren una formación específica. Esto nos lleva a la siguiente pregunta fundamental: ¿cuáles son las formas más apropiadas de cultivar líderes? Para abordarla es preciso considerar los contenidos curriculares y los procesos de desarrollo del liderazgo.

El currículo para la formación y el desarrollo del liderazgo

Bolam (1999: 196) afirma que el desarrollo del liderazgo puede agruparse en cuatro categorías:

- Conocimiento para la comprensión
- Conocimiento para la acción
- Mejora de la práctica
- Desarrollo de un modo reflexivo

Los programas basados en contenidos, especialmente aquellos que ofrecen las universidades, pueden considerarse como principalmente orientados al “conocimiento para la comprensión”. Cada programa tiene un “currículo” que brinda una indicación acerca de los tópicos a ser incluidos. La reseña de Bush y Jackson (2002: 421) sobre formación y desarrollo del liderazgo en siete países concluye que hay un “currículo internacional” para la formación de directivos escolares:

La mayoría de los cursos se centran en el liderazgo, incluidos los aspectos de visión, misión y liderazgo transformativo; le dan especial importancia a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a veces referidos como liderazgo instructivo, e incorporan consideraciones sobre las principales tareas de la administración o gestión, como los recursos humanos y la formación profesional, las finanzas el currículo y las relaciones externas.

Sin embargo, Leithwood (1999 et al: 4) advierte que aquello que puede ser presentado como los componentes “genéricos” “no corresponde sino a las ‘habilidades básicas’ del liderazgo” porque “el liderazgo es muy sensible al contexto en que se ejerce”. Hallinger (2018) en tanto, subraya la importancia del contexto para determinar los enfoques de liderazgo. La OCDE (2016: 17) insiste en la importancia de adaptar el desarrollo del liderazgo a los contextos nacionales. Las prácticas de los directores son especialmente susceptibles a los contextos locales, en aspectos tales como el marco legal o el estatus laboral de los directores.

Procesos de desarrollo de liderazgo

Las categorías de “conocimiento para la acción” y “mejora de la práctica” de Bolam (1999) sugieren un foco en el proceso más que en el contenido. En lugar de adoptar un currículo prescrito, los líderes son formados a través de una serie de modos de acción y mecanismos de apoyo. Estos programas suelen ser adaptados a las necesidades específicas de los líderes a través de lo que suele denominarse “aprendizaje personalizado”. Esta individualización se justifica porque los líderes escolares son adultos y profesionales experimentados que aspiran a involucrarse en determinar su propio aprendizaje de liderazgo. Los principales procesos de desarrollo de liderazgo son el mentoreo, el *coaching* y el trabajo en redes.

• Mentoreo

Barnett y O’Mahony (2008: 222) aluden al “creciente reconocimiento [acerca de la necesidad] de brindar apoyo a los líderes presentes y futuros” y señalan el mentoreo como un proceso clave de apoyo. El mentoreo hace referencia a un proceso en el cual una persona le brinda apoyo y desafíos individuales a otro profesional. El mentor puede ser un líder más experimentado o un par. Barnett y O’Mahony (ibíd: 238) agregan que el mentoreo “apunta a alentar el desarrollo formal e informal de la carrera [y] el aprendizaje recíproco entre los mentores y alumnos.”

La revisión sistemática de la literatura realizada por Hobson y Sharp (2005) evidenció que todos los principales estudios sobre programas formales de mentoreo para nuevos directores señalaban que dichos programas habían sido efectivos y que el mentoreo de nuevos directores puede traducirse en una serie de beneficios tangibles para los mentores y aprendices. Sin embargo, el mentoreo solo será efectivo si hay una selección cuidadosa de los mentores, una capacitación adecuada y personalizada y una convergencia de propósitos entre los mentores y sus aprendices (Bush, Glover y Harris 2007).

• Coaching

A diferencia del mentoreo el *coaching* opera en el corto plazo (Barnett y O’Mahony 2008), y se centra en desarrollar ciertas habilidades específicas (Bassett 2001). Sin embargo, estas distinciones entre ambos procesos no se aplican de

manera consistente y en muchos casos ambos son muy similares. Por ejemplo, la afirmación de Robertson (2005) que postula que el *coaching* involucra a dos personas que establecen y alcanzan conjuntamente metas profesionales, que están abiertas a nuevos aprendizajes y que entablan un diálogo a fin de mejorar las prácticas de liderazgo, podría aplicarse igualmente al mentoreo. Simkins *et al* (2006) sostiene que tres factores afectan la experiencia de *coaching*: las habilidades y el compromiso del *coach*, el tiempo dedicado al proceso y el lugar que ocupa el *coaching* en el marco de las estrategias de desarrollo del liderazgo en una escuela.

• Trabajo en redes

Bush, Glover y Harris (2007) evidencian que el trabajo en redes es el modo favorito de aprendizaje del liderazgo en Inglaterra. El trabajo en redes implica el involucramiento profesional con los pares y puede ser formal o informal; tiende a ser más efectivo cuando es estructurado y tiene un claro propósito. Su principal ventaja es que es un “aprendizaje en vivo” y favorece la transferencia de ideas.

Las prácticas profesionales pueden considerarse como una forma específica de trabajo en redes y Crow (2001) argumenta que esto puede contribuir a la socialización profesional. Huber (2008: 171) sostiene que las prácticas profesionales en las escuelas pueden considerarse como el “auténtico lugar de trabajo” para asegurar “una adecuada complejidad y autenticidad que conduzca hacia los procesos de aprendizaje requeridos”. Los practicantes, indica el autor, suelen primero seguir de cerca a los líderes y luego asumen de manera parcial tareas de liderazgo para posteriormente realizar proyectos de manera independiente. Heck (2003: 247) agrega que los practicantes ayudan a los aspirantes a directores a desarrollar “una clara comprensión de sus roles y responsabilidades”.

Diferentes etapas del desarrollo de liderazgo

Como ya se dijo, el paso de la docencia al liderazgo comprende varias etapas, lo que significa que la formación y el desarrollo del liderazgo deben ser concebidos como un proceso permanente, no un evento aislado. El antiguo Instituto

Nacional para el Liderazgo Escolar (NCSL, por su sigla en inglés), de Inglaterra introdujo un Marco General para el Desarrollo del Liderazgo, reconociendo así que el liderazgo va más allá de la dirección escolar, y formuló programas para diferentes etapas de la carrera:

- Liderazgo emergente, para líderes intermedios
- Liderazgo establecido, para asistentes de dirección y subdirectores
- Ingreso a la dirección, el Título Profesional Nacional en Dirección Escolar
- Liderazgo avanzado, para directivos en funciones
- Liderazgo consultor, para líderes que facilitan el aprendizaje de otros.

En 2012, esto fue modificado a través de la introducción de un marco opcional en tres bandas:

- Título Profesional Nacional para Líderes Intermedios (NPQML)
- Título Profesional Nacional para Líderes Experimentados (NPQSL)
- Título Profesional Nacional para la Dirección Escolar (NPQH).

Aun cuando constituye un modelo coherente, no toma en cuenta la formación permanente de los directores en el ejercicio de sus funciones, que a todas luces requerirán formación profesional adicional cuando cambien de escuela o cuando enfrenten nuevas circunstancias en sus escuelas actuales.

Conclusión: ¿quién determina las necesidades de desarrollo de liderazgo?

Bush (2008, 2013, 2018) argumenta que el desarrollo de líderes efectivos no debiera ser improvisado, sino un proceso consciente diseñado para producir el mejor liderazgo posible para las escuelas. Por otra parte, y a pesar de no ser universal, la tendencia hacia una formación y un desarrollo sistemáticos de los líderes escolares se ha consolidado al punto de ser una idea ampliamente aceptada. Sin embargo, persiste el debate acerca de las características que debiera asumir y el rol de los líderes, como profesionales experimentados en co-construir su aprendizaje

de liderazgo. Hay una pugna entre promover un aprendizaje personalizado y la tendencia hacia calificaciones estandarizadas y obligatorias para los líderes, como es el caso, entre otros, en China, Francia, Malasia, Singapur y Sudáfrica. Es probable que los candidatos deban seguir un programa común para recibir un título que sea reconocido a nivel nacional.

Asimismo, resulta probable que la mejor forma de acomodar las necesidades específicas de los líderes, vinculadas con sus antecedentes, contextos y necesidades, sea a través de actividades de evaluación personalizadas, un mentoreo focalizado y oportunidades de pasantías.

La necesidad de una formación especializada para los directores tiene una creciente aceptación, pero encontrar un equilibrio adecuado entre estandarización y personalización sigue siendo un desafío.

Referencias bibliográficas

- Barnett, B. and O'Mahony, G. (2008). Mentoring and coaching programs for the professional development of school leaders, in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders*, Nueva York, Routledge.
- Bassett, S. (2001). *The Use of Phenomenology in Management Research: An Exploration of the Learners' Experience of Coach-Mentoring in the Workplace*. Ponencia presentada en la Conferencia sobre Prácticas Basadas en Datos Empíricos, Coventry, mayo.
- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda' in Bush et al (eds). *Educational Management: Re-defining Theory, Policy and Practice*, Londres, Paul Chapman.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*, Londres, Sage.
- Bush, T. (2013). Preparing headteachers in England: Professional certification, not academic learning, *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (4): 453-465.
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives, *Management in Education [ADD REF]*
- Bush, T. and Glover, D. (2008). *Managing Teaching and Learning: A Concept Paper*, Johannesburgo, Matthew Goniwe School of Leadership and Governance.

- Bush, T. and Jackson, D. (2002)., Preparation for school leadership: international perspectives, *Educational Management and Administration*, 30 (4): 417-429.
- Bush, T. and Montecinos, C. (In press). Leadership preparation and development, in Bush, T., Bell, L. and Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londres, Sage.
- Bush, T. and Oduro, G. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice, *Journal of Educational Administration*, 44 (4): 359-375.
- Bush, T., Glover, D. and Harris, A. (2007). *Review of School Leadership Development*, Nottingham, NCSL.
- Crow, G.M., (2001). School leader preparation: a short review of the knowledge base. *NCSL Research Archive*.
- Crow, G., Lumby, J. And Pashiardis, P. (2008). Introduction: Why a handbook on the preparation and development of school leaders?, in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders*, Nueva York, Routledge.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership, *Educational Management, Administration and Leadership*, 46 (1): 5-24.
- Heck, R. (2003)- Examining the impact of professional preparation on beginning school administrators, in Hallinger, P. (Ed.), *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Lisse, Swets and Zeitlinger.

- Hobson, A. and Sharp, C. (2005). Head to head: a systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers, *School Leadership and Management*, 25 (1): 25-42
- Huber, S. (2004). Context of research, in Huber, S. (Ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An International Comparison of Development Programs in 15 Countries*, Londres, Routledge.
- Huber, S. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools, in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders*, Nueva York, Routledge.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham, Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, London, Department for Education and Skills.
- Lumby, J., Pashiardis, P. and Crow, G. (2008). Epilogue, in Lumby, J., Crow, G. and Pashiardis, P. (Eds.), *Preparation and Development of School Leaders*, Nueva York, Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*, París, OCDE.
- Robertson, J. (2005). *Coaching Leadership*, Wellington, NSCER Press.

Simkins, T., Coldwell, M., Caillau, I., Finlayson, H., Morgan, A. (2006). Coaching as an in school leadership development strategy: experiences from Leading from the Middle, *Journal of In-Service Education*, 32 (3): 321-340

Weinstein, J., Azar, A. and Flessa, J. (2018). An ineffective preparation: The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America, *Educational Management, Administration and Leadership*, 46 (2): 226-257.

Desarrollo y formación en liderazgo educativo: historia y prácticas contemporáneas en Estados Unidos

Michelle D. Young¹

Explorando la historia, el desarrollo y las prácticas actuales de la formación en liderazgo educativo en los Estados Unidos, este artículo brinda una novedosa perspectiva de la concepción cambiante del liderazgo educativo, abordando diversas iniciativas de profesionalización. Para ello plantea la necesidad de contar con una sólida base de conocimientos y criterios a fin de poder construir un saber fundado en la investigación sobre liderazgo escolar. Finalmente, se esbozan las principales características de la formación directiva y su desarrollo en Estados Unidos.

Los líderes educativos gestionan y lideran las organizaciones más importantes de nuestra sociedad y su influencia es cada vez mayor. Un creciente volumen de conocimientos destaca la relevancia del papel del liderazgo educativo en la mejora escolar, la eficacia docente y los aprendizajes estudiantiles (Leithwood & Jantzi, 2000; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). Se ha comprobado que en términos de su impacto en los aprendizajes estudiantiles, el liderazgo directivo ocupa el segundo lugar, precediéndole los efectos del docente sobre el aprendizaje (Leithwood & Seashore, 2004). Asimismo, hay una creciente conciencia acerca de la importancia de una formación efectiva en liderazgo en el desarrollo de prácticas de alta calidad (Young, Crow, Ogawa, & Murphy, 2009). Dada la importancia del lide-

1. Profesora de liderazgo educativo en la Universidad de Virginia, Estados Unidos.

razgo educativo para el aprendizaje estudiantil y de la formación para las prácticas de liderazgo, no existe tarea más crucial que la formación y preparación efectiva de los líderes educativos.

La investigación acumulada durante las dos últimas décadas ha mejorado nuestra comprensión de los factores de la formación en liderazgo que influyen en forma positiva en las prácticas de liderazgo y en aquellas que las obstaculizan (Young, et al., 2009). La formación y preparación en liderazgo no solo moldean la identidad, los supuestos y las aspiraciones de quienes ejercen el liderazgo en las escuelas y distritos, sino que también construyen las experiencias, conocimientos y destrezas requeridos para una práctica exitosa.

En los últimos años, muchos docentes de las facultades de liderazgo educativo se han inspirado en la investigación y los adelantos en el ámbito para rediseñar los contenidos y las modalidades de entrega de sus programas de formación, en aras de que tengan una mayor influencia en los aprendizajes de sus candidatos y en sus posteriores prácticas de liderazgo y efectividad escolar (Cosner, Tozer, Zavitkovsky & Whalen, 2015). En efecto, los programas de formación para el liderazgo, tanto universitarios como extrauniversitarios, han destinado considerable atención a la innovación y a las mejores prácticas. (Jackson & Kelley, 2002; Young, et. al, 2009).

En este capítulo nos proponemos varios objetivos. En su diseño, definimos el contexto más amplio, así como la arquitectura integradora de la evolución del liderazgo en los Estados Unidos. En conformidad con Kandel (1970), para comprender y apreciar un sistema educativo en su real dimensión, es fundamental saber algo acerca de su historia y tradiciones. Por lo tanto, iniciamos el capítulo con una breve descripción de sus principales hitos en los Estados Unidos. Las siguientes tres secciones construyen argumentos específicos a partir del análisis histórico focalizado en la evolución del liderazgo educativo, los esfuerzos por profesionalizar el ámbito mediante una sólida base de conocimientos y criterios, así como las iniciativas por construir un saber basado en la investigación sobre la formación de calidad en liderazgo. Incluimos este análisis histórico para contextualizar el creciente reconocimiento acerca de la importancia de una formación en liderazgo educativo de alta calidad y basada en la investigación. En las siguientes

dos secciones, bosquejamos las características claves de la formación en liderazgo y de la formación profesional en los Estados Unidos.

Si bien la difusión de la investigación y de conceptos que reflejan valores y prácticas occidentales tiene una larga historia, y este artículo identifica algunos temas y tendencias que pueden ser de relevancia para los estudiosos y educadores en otros contextos nacionales, no pretendemos que tenga una aplicación universal. Lo que aquí ofrecemos es un análisis basado en la investigación sobre liderazgo educativo desarrollada en los Estados Unidos en la que se aboga por un diálogo multinacional en lugar de un juicio definitivo sobre la formación en liderazgo.

1. Historia del desarrollo del liderazgo educativo en los Estados Unidos

Al igual que en muchos países, fueron inicialmente los docentes quienes desempeñaron las funciones de líder escolar en los Estados Unidos. A medida que los sistemas escolares se tornaron más complejos y que las definiciones del liderazgo escolar evolucionaron, los requisitos para asumir un cargo de liderazgo se incrementaron. Es así como hoy, en la mayoría de los estados, para liderar una escuela se requiere de una certificación especial que acredite que la persona cuenta con los conocimientos necesarios para ejercer un cargo de liderazgo educativo. Por lo general, junto con la certificación, es necesario haberse graduado de un programa de liderazgo educativo y, en algunos casos, contar con una maestría.

La formación de los líderes educativos en Estados Unidos se remonta a los primeros años del siglo veinte, si bien alcanzó plena vigencia en los años cincuenta. Desde entonces, la formación para el liderazgo incluye una formación previa para los aspirantes a un cargo directivo y una formación en servicio diseñada para dotar a los administrativos de los conocimientos y destrezas específicos a medida que van transitando por los diferentes niveles de la dirección escolar. Por lo general, tras la capacitación inicial, son las universidades las que brindan la formación de pre servicio; la formación simultánea al empleo es proporcionada por organizaciones profesionales o asociaciones entre las universidades y los distritos escolares.

Durante los primeros años, la formación de los líderes educativos se valió de conceptos tomados de la gestión privada, reflejando la preocupación por la eficiencia y el énfasis en la racionalización de las organizaciones educativas. Basándose en las ciencias del comportamiento, las investigaciones sobre liderazgo se esforzaron por identificar las mejores prácticas o modelos de liderazgo efectivo que pudieran generalizarse a diferentes contextos y transmitirse a los futuros líderes educativos. Con posterioridad, los estudiosos del liderazgo educativo adoptaron conceptos provenientes de las relaciones humanas, la sociología, las ciencias políticas y otros. Las ideas y marcos teóricos tomados de estos ámbitos sirvieron para orientar el desarrollo del liderazgo y para explorar lo que hacían los líderes y cómo pensaban y sentían (Black & Murthadha, 2007; Murphy, 2003).

A partir de mediados de la década de 1980, tanto la formación como el desarrollo profesional de los líderes educativos han sido objeto de muchas críticas y reformas (Young, Petersen & Short, 2002). Varias comisiones nacionales, equipos de trabajo y estudiosos analizaron las características del liderazgo y los programas de formación para el liderazgo impartidos en diferentes universidades. Fueron instrumentales para comprender cómo las demandas en pos de la reforma estaban alterando la naturaleza y orientación de los programas de formación. La primera gran iniciativa tendiente a responder las críticas surgió a mediados de 1980 cuando se creó la Comisión Nacional de Excelencia en Gestión educativa (NCEEA, por su sigla en inglés). En 1987, esta emitió una serie de ocho recomendaciones:

Reformulación del liderazgo educativo; creación de un consejo nacional para la elaboración de políticas relacionadas con la gestión escolar; instauración de programas de formación para directivos en concordancia con otros colegas profesionales; reducción del número de programas de formación; incremento en el reclutamiento, la formación y contratación de mujeres y minorías étnicas; creación de asociaciones de colaboración con las escuelas públicas el perfeccionamiento de los directivos escolares; un mayor énfasis en la formación profesional de los directivos en ejercicio; y reformas en la acreditación y obtención de licencias (Forsyth, 1999, pág. 75).

Estas recomendaciones influyeron en el pensamiento sobre el desarrollo del liderazgo educativo y tuvieron amplio respaldo en los Estados Unidos. Tras la difusión del informe, se hizo gran hincapié en la formación para el liderazgo. La Fundación Danforth lanzó una importante iniciativa para respaldar el rediseño e innovación de los programas de formación, se creó el Consejo de Políticas Nacionales para la Gestión Educativa (NPBEA, por su sigla en inglés), y en todo el país, los estados consagraron sus esfuerzos a fortalecer los criterios para garantizar la calidad de la formación directiva (Young, et al., 2002).

De esta manera, si bien se implementaron muchas de las recomendaciones de la NCEEA y estas tuvieron un gran impacto en el ámbito educativo, la satisfacción fue breve. A principios de la década del 2000, surgieron críticas desde muchos frentes. En 2006, el informe del Consejo Regional de Educación del Sur (SREB, por su sigla en inglés), “Las Escuelas No Pueden Esperar: acelerar el rediseño de los programas universitarios de formación para directivos”, argumentó que:

Hay escasa urgencia por reorientar el diseño, contenidos, procesos y resultados de los programas de formación para directivos en base a las necesidades de las escuelas y del desempeño estudiantil. Es poco lo que cabe esperar a menos que surjan líderes del cambio comprometidos en cada nivel del sistema –estatal, universitario y de distrito escolar. (Fry, Bottoms, & O’Neill, 2006, p. 4)

El informe también criticaba la autonomía de los docentes para desarrollar los contenidos de los cursos y su resistencia a modificar los actuales. En forma similar, el informe “Educar a los Líderes Escolares” hizo una aguda crítica de la calidad de los programas de liderazgo educativo, argumentando que carecían de objetivos, coherencia curricular, enseñanza clínica, profesores competentes y criterios exigentes de admisión (Levine, 2005). El informe también cuestionaba las políticas distritales y estatales cuya estructura de remuneración se basaba en la obtención de títulos de posgrado y horas de crédito, señalando que se obtendrían mejores resultados si se exigiera una maestría en administración de empresas.

Es importante mencionar las críticas que surgieron en relación a la evaluación de los programas de formación. Estas apuntaban a que los programas no habían analizado en forma sistemática la eficacia de sus propias prácticas. Las investigaciones realizadas con directivos en ejercicio indicaban que no eran debidamente preparados para las múltiples exigencias del cargo (Fry, et. al; 2005; Schulman, Golde, Bueschel, & Garabedian, 2006). Debido a su falta de orientación a la evaluación, estos programas no contaban con datos para rebatir dichas críticas. Poco después, el Consejo Universitario para la Gestión Administrativa (UCEA, por su sigla en inglés) dio pasos importantes para corregir esta situación. En el año 2000, el UCEA encabezó una iniciativa de evaluación de los programas de formación para el liderazgo. Luego, en 2001, creó la Comisión Nacional para la promoción de la Formación en liderazgo Educativo (NCAELP, por su sigla en inglés), y en 2004, formó el Equipo de Investigación Conjunta para la Formación en Liderazgo Educativo. Describiremos estas iniciativas con mayor detalle en la sección 4 de este capítulo.

2. Liderazgo educativo: Una comprensión cambiante

Según Grogan y Andrews (2002), en su versión tradicional, la función de los programas universitarios de formación para el liderazgo podría conceptualizarse como “formar a los aspirantes a administrativos para ejercer un cargo de gestión de arriba hacia abajo, con énfasis en cursos de gestión, administración, planificación, supervisión, presupuesto y programación, entre otros”. En su reseña histórica sobre la formación de los líderes escolares, Murphy y Vriesenga (2006) concuerdan con lo anterior y plantean que se pueden distinguir varios períodos en el ámbito académico del liderazgo educativo, cada uno con sus propios efectos: el ideológico (1820-1900), el prescriptivo (1900-1915), el científico (1947-1985) y el dialéctico (1986-2006). Los autores sostienen que a lo largo del tiempo el contenido y las características de la formación para el liderazgo en los Estados Unidos fueron modificándose y que los principales cambios ocurrieron en los años ochenta, en que el énfasis más convencional en la gestión

escolar se desplazó hacia un liderazgo caracterizado por la gobernanza compartida, la toma de decisiones participativa y los consejos escolares; hacia finales de los noventa, el acento se trasladó hacia el liderazgo focalizado en el aprendizaje; y a inicios del 2000, hacia los nuevos conceptos de distribución y equidad.

A inicios de los noventa algunas ideas, como las organizaciones de aprendizaje y el liderazgo para el aprendizaje, tuvieron especial influencia en el campo del liderazgo educativo en los Estados Unidos. El concepto de organización de aprendizaje, introducido por Senge (1990), modificó la forma en que muchos estudiosos concebían las escuelas, pasando de ser organizaciones estáticas que requerían de una gestión técnica a transformarse en organizaciones dinámicas, no estables y autogenerativas que requerían liderazgo y gestión (Senge, 1990). El foco en liderar los aprendizajes, que surgió de la literatura sobre las escuelas efectivas, se reorientó hacia las formas específicas en que los líderes educativos ejercen su influencia en el desempeño escolar (Leithwood & Jantzi, 2000). Finalmente, el enfoque en el trabajo en pos de la equidad germinó durante los años de la década del 2000 como contrapeso al movimiento centrado en la rendición de cuentas, haciendo hincapié en las necesidades y aspiraciones actuales y futuras de todos y cada uno de los niños. Como corolario, los programas de formación para el liderazgo comenzaron a hacer hincapié en el liderazgo docente y transformacional (Firestone, Monfils, Hayes, Polovsky, Martinez, & Hicks, 2004).

Estos cambios de enfoque reflejan cambios más amplios en la teoría, las políticas y la sociedad en general. También muestran los esfuerzos en el ámbito educativo por definir el liderazgo escolar, crear un acervo de conocimientos y desarrollar un conjunto de criterios nacionales para la formación y la práctica del liderazgo. Asimismo, reflejan las críticas de dichos esfuerzos (Dantley & Tillman, 2006; Donmoyer, Imber, & Scheurich, 1995; Marshall & Oliva, 2006). Los académicos críticos estuvieron particularmente activos hacia finales de los noventa e inicios del 2000, mostrando las limitaciones de los modelos de liderazgo que minimizaban la importancia del contexto y que a la vez hacían excesivo hincapié en las nociones heroicas de liderazgo y las características del liderazgo (Bennett & Anderson, 2003; Gronn, 2002). Varios argumentaron

que las nociones tradicionales de liderazgo “estaban inherentemente sesgadas ya que tendían a preservar la estabilidad, reproduciendo de este modo la inequidad en la educación” (Black & Murtdha, 2007, p. 2).

Así como no hay consenso sobre la definición del liderazgo educativo en los Estados Unidos, lo mismo parece suceder en el resto del mundo. Pese a lo anterior, Hoppe (2004) señala que existen grandes similitudes. Por ejemplo, un importante estudio internacional, el proyecto de Liderazgo Mundial y Efectividad Organizacional (GLOBE, por su sigla en inglés) se propuso determinar cuál era la conducta de liderazgo universalmente considerada como un aporte a la efectividad del liderazgo (House, et al., 2004). El proyecto identificó 21 atributos (confiable, motivador, dinámico, íntegro, entre otros) y 35 características. Hoppe señala que muchos enfoques de liderazgo reflejan la cultura anglófona y sobre todo la de los Estados Unidos, la que, según Hoppe (2004), es descrita como individualista, igualitaria, orientada al cambio, focalizada en el desempeño y basada en los datos. Por ello, para gran parte de los modelos de formación y desarrollo estos conceptos son fundamentales. Según Lumby y Fosset (2008), “el diseño de muchos programas de formación parece adherir a una supuesta homogeneidad y evita un compromiso a fondo con la contingencia cultural,” (pág. 50) lo que se traduce en lo que podría considerarse como un plan de estudios internacional para la formación de los líderes educativos.

3. Profesionalización del liderazgo educativo

A partir de mediados de los años ochenta, se realizaron varios esfuerzos para definir la base de conocimientos del liderazgo educativo (Donmoyer, Imber & Scheurich, 1995). Durante los primeros años, los esfuerzos orientados a definir criterios fueron desplegados sobre todo por organizaciones que integraban la NPBEA y los profesores universitarios y profesionales desempeñaron un papel marginal; sin embargo, en años más recientes, el nivel de participación ha aumentado de manera significativa.

A mediados de los noventa, el UCEA invitó a los académicos de todo el país a definir la base de conocimientos del liderazgo educativo. Considerado por algunos como una iniciativa controvertida, el proyecto Base de Conocimientos del UCEA permitió identificar siete ámbitos de conocimiento: influencias culturales y sociales en la escolaridad, procesos de enseñanza y aprendizaje, estudios organizacionales, procesos de liderazgo y gestión, estudios políticos y de las políticas, dimensiones legales y éticas de la escolaridad y dimensiones económicas y financieras. En apoyo de estos siete ámbitos, los que “actualmente se considera que abarcan el ámbito y sirven como organizadores para mapear la gestión educativa”, los académicos del UCEA crearon un archivo de documentos esenciales sobre gestión educativa (Bredeson, 1995, p. 52). El archivo, denominado *Primis* y publicado para el UCEA por McGraw Hill, permitió a los académicos desarrollar textos de curso a partir de dicha base de conocimientos.

Poco después, la NPBEA desarrolló las normas del Consorcio Interestatal de Liderazgo Escolar para la Certificación (ISLLC) orientados a la práctica profesional de los líderes escolares. El propósito de los estándares de la ISLLC, según la agencia patrocinadora del consorcio –el Consejo de Jefes de Escuelas Estatales (CCSSO, por su sigla en inglés) –era brindar un conjunto claro y organizado de contenidos curriculares y normas de desempeño para promover la formación, el desarrollo profesional y la licenciatura de los directores. Murphy (2003) señaló que los esfuerzos por diseñar normas apuntaban a dos temas cruciales: “¿Qué sabemos acerca de las escuelas en las que todos los niños y niñas alcanzan altos niveles de desempeño?” y “¿qué sabemos acerca de las acciones y valores de las mujeres y hombres que lideran escuelas efectivas y sistemas escolares productivos?” (págs. 7 y 9).

Para analizar estos dos temas se realizaron extensos estudios de investigación, en aras de identificar las responsabilidades y prácticas fundamentales de los líderes educativos eficaces. Las normas de la ISSLC sentaron unas bases muy diferentes y más exhaustivas a las que existentes sobre el liderazgo educativo (Young, et al., 2009). Según Murphy (2003), dichas normas desplazaron el foco desde la gestión y la administración hacia el liderazgo y los aprendizajes.

Sin embargo, las normas de la ISSLC no han estado exentas de críticas (Canole & Young, 2013). Entre las preocupaciones más importantes y recurrentes figuran la falta de articulación directa entre las normas de liderazgo y las mejoras en el desempeño estudiantil, la omisión de áreas específicas como el liderazgo en tecnología escolar, la escasa especificación de los estándares a alcanzar, la poca consideración prestada al papel del contexto en las prácticas de liderazgo; el supuesto de que una sola persona ejerce el liderazgo; y la incapacidad de identificar la base empírica de conocimientos/investigaciones en que se fundamentan los criterios.

Las normas de la ISSLC han influido considerablemente en la formación y el desarrollo profesional en los Estados Unidos. En 2001, eran 35 los estados que habían adoptado o adaptado las normas para orientar las prácticas, la formación y el desarrollo profesional de los líderes educativos. Sumándose a este esfuerzo, el Servicio de Pruebas Educativas (ETS, por su sigla en inglés) se basó en las normas de la ISSLC para desarrollar una evaluación basada en el desempeño de los Líderes Escolares para la Obtención de una Certificación (SLLA, por su sigla en inglés)- en aras de evaluar la competencia en dichas normas y por ende, la efectividad de la formación para el liderazgo y el desarrollo profesional. Hasta la fecha, casi 40 estados han adoptado o adaptado las normas de la ISSLC como plataformas para el otorgamiento de licencias, la evaluación y el desarrollo profesional, y muchos exigen que las universidades estén alineadas con dichas iniciativas y las utilicen para revisar los programas.

Las normas de la ISSLC fueron revisadas en 2008 y modificadas en 2015, con la consiguiente aprobación de las Normas Profesionales para Líderes Educativos (PSEL, por su sigla en inglés). Las normas incluyen los siguientes diez ámbitos (NPBEA, 2015, p. 3):

- i. Misión, visión y valores fundamentales
- ii. Ética y normas profesionales
- iii. Equidad y sensibilidad cultural
- iv. Currículo, enseñanza y evaluación
- v. Comunidad que brinde apoyo y atención a los estudiantes

- vi. Capacidades profesionales del equipo escolar
- vii. Comunidad profesional para los docentes y equipo
- viii. Colaboración estrecha con las familias y la comunidad
- ix. Operaciones y gestión
- x. Mejora escolar.

Las normas ponen un acento especial en las exigencias académicas, así como en el apoyo y atención que se le debe brindar a los estudiantes para que tengan un buen desempeño (véase el Apéndice A relacionado con las normas PSEL). “Las normas de 2015 han sido reestructuradas, con mayor hincapié en los estudiantes y el aprendizaje estudiantil, delineando los principios fundamentales del liderazgo en aras de que cada niño reciba una buena educación y esté preparado para el siglo 21” (NPBEA, 2015, pág. 3). En su conjunto, las normas ISSLC 1996, ISSLC 2008 y PSEL 2015 han brindado marcos de referencia para las políticas de liderazgo educativo a nivel estatal durante más de 20 años.

Según Crow, Lumby y Patriardis (2008), otros países han adoptado competencias similares. Pese al reconocimiento generalizado de que las culturas varían considerablemente y que la formación en liderazgo podría modificarse según los patrones culturales, los contenidos, la modalidad de entrega y la evaluación de la formación muestran escasas variaciones en todo el mundo (Bush & Jackson, 2002).

4. Una base de investigación para la formación de calidad

En el año 2000, el Consejo de Políticas Nacionales para la Gestión Educativa creó un equipo de trabajo en el que participaron representantes de la Asociación para la supervisión y desarrollo curricular (ASCD, por sus siglas en inglés), American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), el National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA) The School Superintendents Association (AASA), Principal of the Year (NASSP), la National Association of Elementary School Principals (NAESP) y University Council for

Educational (UCEA) con el propósito de diseñar normas de acreditación de los programas y revisar los programas de liderazgo educativo de la Asociación Profesional Especializada (SPA), del Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores (NCATE, por su sigla en inglés). Estas normas, que fueron adoptadas por el NCATE en la primavera de 2002, han sido sometidas a numerosas revisiones y recientemente fueron nuevamente revisadas, pasando a denominarse Estándares de Formación Nacional en Liderazgo Educativo (NELP, por su sigla en inglés). La nueva versión, alineada con las normas profesionales para líderes educativos (PSEL), está muy arraigada en las investigaciones sobre prácticas de liderazgo y formación efectiva (Young, Anderson & Nash, 2017) (véase el Apéndice B, donde aparece un cuadro en que se muestra la alineación de los estándares NELP de los establecimientos con los PSEL). Los estándares NELP de los establecimientos de los distritos no solo se utilizan para la acreditación a nivel nacional, sino que también son empleados por los estados para la revisión y aprobación de sus programas.

Además de estas iniciativas nacionales, los investigadores han volcado sus esfuerzos en la creación de una base empírica de conocimientos para orientar las iniciativas de mejora de los programas de formación. Varios organismos han participado también en estos esfuerzos. Por ejemplo, en 1999 el UCEA realizó un estudio sobre los directivos y superintendentes, sus labores, formación y los problemas que enfrentaban. En el 2000, el UCEA se afilió con el organismo Aprendizaje y Enseñanza en Liderazgo Educativo (LTEL) para crear un equipo conjunto de investigación orientado al diseño de herramientas de evaluación y al respaldo de las investigaciones sobre formación en liderazgo. Para todos era de vital importancia contar con información valiosa para mejorar los programas de formación y para fines de acreditación.

En 2003, siguiendo las recomendaciones de la Comisión Nacional para la Promoción de la Formación en Liderazgo Educativo (NCAELP), el UCEA encabezó un equipo de trabajo conjunto sobre investigación en liderazgo educativo bajo los auspicios del UCEA, el NCPEA (Consejo Nacional De Docentes en Gestión Educativa), División A de la Asociación Estadounidense para la Investigación Educativa (AERA, por su sigla en inglés) y la TEA-SIG de AERA. Pese a los desafíos meto-

dológicos, el grupo de trabajo desarrolló varias líneas de investigación, tales como estudios focalizados en determinados atributos de los programas, estudios longitudinales de los programas de formación y sus impactos y estudios cartográficos centrados en las escuelas efectivas, las características de su liderazgo y la fuente de desarrollo de las habilidades de liderazgo de los directores.

Estos dos equipos de trabajo realizaron investigaciones conjuntas e individuales sobre la formación en liderazgo, que constituyeron un significativo aporte a la base empírica de conocimientos. Su trabajo, junto con las opiniones de los expertos, contribuyeron con reflexiones importantes sobre un conjunto de atributos del programa central, entre ellas, un foco bien definido en el liderazgo para el aprendizaje; la coherencia; contenidos desafiantes y que invitan a la reflexión; prácticas docentes centradas en el estudiante; profesores competentes; relaciones positivas con los estudiantes; una estructura en base a cohortes; estructuras organizacionales propicias; y pasantías sustanciosas y prolongadas (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, & Cohen, 2007; Jackson & Kelley, 2002; Young, et al., 2009). La investigación sigue evolucionando en torno a los aspectos antes mencionados de los programas de formación, así como en sus efectos en los conocimientos, el acceso a cargos de liderazgo y las prácticas de liderazgo de los graduados.

Para apoyar este trabajo, el UCEA instituyó nuevos canales para publicar y disseminar las investigaciones, incluida la primera revista académica con contribuciones revisadas por pares focalizada en el desarrollo del liderazgo, la Revista de Investigación en Formación para el Liderazgo (JRLE), así como dos ediciones del Manual de Investigación en Formación para el Liderazgo (Young, et al., 2009; Young & Crow, 2016). Además de propiciar una base de investigaciones sobre la formación en liderazgo que brinda información sobre el desarrollo y la entrega de dicha formación, estas publicaciones también incluyen descripciones de caso y datos que promueven discusiones más amplias.

Tal como se mencionó, el UCEA ha desempeñado un papel fundamental en la implementación de un proceso para documentar las prácticas de los programas de formación en liderazgo educativo. En 2011, un grupo de investigadores del UCEA en conjunto con el Centro de Políticas Educativas de Utah desarrollaron y validaron las Encuestas sobre Liderazgo INSPIRE, que analizan los elementos

programáticos de los programas de formación en liderazgo educativo y las experiencias de los participantes en el programa, así como sus experiencias al asumir cargos de liderazgo. Las encuestas INSPIRE están alineadas con las normas PSEL y NELP y la información que generan contribuye a que los programas analicen las relaciones entre las características de sus programas, las experiencias de los alumnos graduados y sus prácticas una vez que asumen roles de liderazgo. Hoy, las encuestas INSPIRE (líder en sondeos de 360 grados) son utilizadas por varios programas en los Estados Unidos para documentar su oferta y recoger información por parte de los graduados y de las organizaciones que los contratan, El proceso de revisión “de amigos críticos”, en que visitantes externos al establecimiento revisan y brindan retroalimentación sobre la calidad del programa, también es muy utilizado por los programas en los Estados Unidos

Estas iniciativas han tenido una importante repercusión en los programas de formación, que han adoptado varias de las características de los programas basados en la investigación. Además, muchos les han brindado a los candidatos mayores oportunidades para profundizar su comprensión de las prácticas básicas de liderazgo, asegurándose de que estén plenamente capacitados para liderar las organizaciones y construir una visión colaborativa, respaldar y abogar por los aprendizajes estudiantiles, promover la toma de decisiones basada en datos empíricos, desarrollar una cultura docente y organizacional solidaria, buscar e integrar diferentes perspectivas, involucrar a los grupos de interés, adquirir recursos y utilizarlos en forma efectiva, y reflexionar acerca de cómo sus respectivas bases de conocimiento interactúan unas con otras y cómo aplicarlas (Leithwood, Jantzi, Coffin & Wilson, 1996; Young et al., 2009).

5. Formación de pre servicio en liderazgo

¿Qué cambios se han derivado de la mayor insistencia en la formación de calidad? ¿Qué conlleva la formación en los Estados Unidos? Las investigaciones sobre formación en liderazgo han identificado varias características claves para que los programas sean de alta calidad, entre ellas, sistemas de admisión selectivos, estructuras de cohortes, coherencia curricular, experiencias de aprendizaje potentes,

experiencias de terreno, mentoría y coaching, y colaboración entre universidades y distritos escolares (Darling-Hammond, et al., 2007; Jackson & Kelley, 2002; Young, et al., 2016). Las universidades, a través de maestrías, brindan gran parte de la formación en liderazgo.

En esta sección, ofrecemos un análisis de las características de los programas de formación más comunes en los Estados Unidos. Asimismo, destacamos una serie de programas de formación que han sido identificados por los expertos como ejemplares o innovadores (Jackson & Kelley, 2002; Jacobson, McCarthy & Ponder, 2015; Young, 2015), o que han recibido la distinción en formación ejemplar en liderazgo educativo que otorga el UCEA.

• **Selección de los alumnos**

Se considera que los procesos de admisión selectivos son una de las características fundamentales de los programas de formación ejemplares (Fry, Bottoms & O'Neill, 2006). En un programa estándar, se identifica, selecciona y examina a los postulantes para evaluar su potencial de liderazgo. Lo que diferencia a los programas ejemplares de los comunes es la forma en que se lleva a cabo este proceso y su finalidad. En la mayoría de los programas, se les pide a los postulantes que presenten sus antecedentes académicos, un ensayo y recomendaciones de personas que pueden dar fe acerca de su potencial de liderazgo. En base a esta información y al promedio de calificaciones en el examen de graduación, los docentes del programa seleccionan a los candidatos que, en su opinión, se beneficiarán y contribuirán al programa en forma positiva.

Durante la primera fase de evaluación, ciertos programas ejemplares utilizan algunos de estos mismos recursos en sus procesos de selección, pero no para decidir en última instancia a quienes incorporarán en su programa. Los procesos de selección por lo general se diseñan en base al objetivo del programa y su teoría de la acción. En otras palabras, la modalidad adoptada por un programa para escoger a sus candidatos refleja sus objetivos y supuestos sobre el liderazgo (Young, et al., 2016). Por ejemplo, el proceso que utiliza la Universidad de Texas, en Austin, asume que los directores deben ser capaces de transformar las escuelas en entornos educativos en los que se trabaja para todos y cada uno de los niños y niñas, por

tanto, los instructores del programa seleccionan candidatos que son excelentes profesores y que han dado prueba de su capacidad de liderazgo docente. Además de evaluar el portafolio de los postulantes, un equipo de observadores visita la sala de cada candidato para analizarla calidad de sus prácticas docentes y para entrevistarlo personalmente, así como también a su director.

En la universidad de Illinois-Chicago, en cambio, el proceso de selección se inicia con un análisis de los materiales de solicitud de inscripción del candidato (Cosner, et al., 2015). Los candidatos deben contar con una maestría y un promedio de 3.5 o superior. Los docentes del programa también revisan el puntaje obtenido en el examen de registro de graduados, las cartas de presentación y de recomendación. En su análisis, buscan evidencia de prácticas de enseñanza exitosas y de liderazgo de adultos para alcanzar objetivos compartidos. La siguiente fase del proceso de selección consiste en una entrevista en la universidad. A los postulantes seleccionados se les envían previamente materiales sobre un caso de una escuela que enfrenta problemas. Durante la entrevista, los candidatos deben observar y responder oralmente a preguntas sobre un vídeo de una sesión de clases; presentar su análisis y respuesta a los materiales del caso de la escuela y responder a un examen oral sobre su expediente y a un examen escrito.

• Cohortes

En muchos programas ejemplares, los postulantes son seleccionados en base a cohortes (Jackson & Kelley, 2002). Por lo general, esta modalidad se fundamenta en el supuesto de que gran parte de los aprendizajes que ocurren en la formación para el liderazgo son entre pares. También se busca fomentar un sentido de comunidad, el capital social, una mayor profundidad académica y una composición de estudiantes que les permita aprender a los unos de los otros (Barnett, Basom, Yerkes, & Norris, 2000; Young, Crow, Murphy & Ogawa, 2009). El noventa por ciento de los programas del UCEA utiliza un modelo completo de cohorte; parcial, (55%); o de facto, (13%).

Un modelo completo de cohorte se define como un grupo de individuos que inician juntos el programa y permanecen juntos durante toda su duración; un modelo parcial es cuando hay grupos definidos de personas en algunos de los

cursos y el modelo de facto, más informal, es cuando los estudiantes ingresan al mismo tiempo y toman la mayoría de los mismos cursos y en la misma secuencia, pero no se los considera una cohorte (Anderson, et al., 2017, pág. 17).

Un ejemplo ilustrativo de utilización del modelo de cohortes para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje y redes a lo largo de toda la carrera es el de la universidad Brigham Young. En forma similar, la Universidad de Washington, la Universidad de Texas y la Universidad de Illinois-Chicago, entre otras, organizan a los estudiantes en cohortes durante el programa, ofreciendo cursos secuenciales y muy específicos que potencian el aprendizaje en base a cohortes. La utilización de cohortes se ha ampliado más allá de los programas ejemplares. Barnett y colegas (2000) realizaron una encuesta sobre las prácticas de 138 programas de liderazgo y hallaron que 63% de estos recurre a alguna modalidad de cohortes.

• **Planes curriculares**

Los programas efectivos cuentan con un plan curricular bien definido que refleja un acuerdo en cuanto a los conocimientos y destrezas que requieren los líderes educativos en su primer año o años iniciales de profesión (Jackson & Kelley, 2002). Como tal, el currículo de la formación actual para el liderazgo hace mayor hincapié en la mejora escolar (por ejemplo, cursos focalizados en el cambio, la investigación aplicada y el análisis de datos) en la justicia social (por ejemplo, cursos sobre diversidad, sensibilidad cultural, promoción y compromiso), y en la democracia (cursos sobre ética, colaboración, entre otros).

Por ejemplo, en el programa de la Universidad de Illinois-Chicago, el currículo ha sido diseñado para respaldar el modelo lógico del programa que se focaliza en los procesos mediante los cuales el liderazgo promueve los aprendizajes estudiantiles y la transformación escolar. El currículo se orienta en torno a tres componentes: diagnóstico y desarrollo de la enseñanza, diagnóstico y desarrollo organizacional/ del liderazgo y ciclos de indagación para la mejora en toda la escuela (Cosner, et al., 2015).

Aunque son los docentes de la facultad quienes en última instancia definen el contenido de los cursos, las normas de liderazgo nacionales, estatales, y en algunos casos distritales, se utilizan para enmarcar y alinear los programas de formación. Tras la aprobación de las normas ELCC o NELP para acreditar los

programas de formación en liderazgo, su impacto ha sido considerable. Entre los años 2002 y 2012, más de un tercio de los programas de formación en liderazgo habían recibido el reconocimiento nacional de la NCATE y esa cifra ha seguido creciendo bajo la nueva organización de acreditación, el Consejo para la Acreditación de la Formación para Docentes (CAEP, por su sigla en inglés). Según Young, Anderson y Nash (2017) esa cifra ahora se aproxima a 1000.

Al igual que en el caso de la acreditación, las políticas estatales para otorgar una certificación también han respaldado la adopción de un “currículo nacional” por omisión en formación para el liderazgo educativo. Solo unos cuantos estados se han resistido a adoptar las normas ISSLC desde que fueran desarrolladas a fines de los noventa y muchos están en el proceso de adoptar la última versión, las normas PSEL. Tal como se mencionó en una sección anterior, la adopción estatal de normas no solo brinda una visión compartida de la formación en liderazgo escolar, sino que tiende a incidir en los contenidos y el foco de la formación, las prácticas, la evaluación y el desarrollo profesional.

Un currículo basado en los estándares, como por ejemplo los estándares NELP, conlleva también un currículo oculto (Osterman & Hafner, 2009). En otras palabras, lo que incluyen los estándares expresa un concepto más amplio de lo que constituye el liderazgo educativo, los conocimientos y destrezas que los líderes novatos debieran poseer antes de ejercer un cargo y las acciones que emprende un líder educativo. Como tales, otras ideas y prácticas que figuran en los estándares y componentes quedan excluidas y su exclusión puede ser interpretada como un signo de menor importancia para la práctica de los líderes principiantes (Young, et al., 2017). La estandarización de lo que cuenta (y no cuenta) como liderazgo, así como cuáles son los conocimientos considerados como parte esencial de la base de conocimientos sobre liderazgo, ha recibido muchas críticas a lo largo de los años.

• Enseñanza

La breve trayectoria de la formación en liderazgo escolar ha estado acompañada de actividades de investigación y desarrollo en torno a la cuestión de la pedagogía. Los archivos del UCEA están llenos de materiales de simulación y estudios de casos que se remontan a finales de los años cincuenta. Las simulaciones

y los estudios de casos estaban a la vanguardia en los años cincuenta. Asimismo, a finales de los noventa, el aprendizaje basado en problemas y las bases de datos distritales eran considerados tecnología de punta (Bridges & Hallinger, 1997; Copland, 2000) y la evidencia actual sugiere que se sigue utilizando el aprendizaje basado en problemas, los estudios de casos y la reflexión individual y grupal. En un estudio sobre los programas del UCEA, Anderson y sus colegas (2017) hallaron que “los programas del UCEA crean experiencias de aprendizaje que reflejan las funciones de un administrador en ejercicio al asignar proyectos en terreno, relacionados con los cursos (95%), mediante el aprendizaje basado en problemas (83%), los proyectos de investigación-acción o de indagación (75%) y los estudios de casos (78%)” (p. 12).

Los métodos de enseñanza basados en problemas y en estudios de casos se han transformado en la principal modalidad de enseñanza de los programas de formación para el liderazgo educativo. Estas herramientas pedagógicas aportan un aprendizaje localizado y una oportunidad para experimentar con diferentes enfoques en un entorno de aula tradicional. Al representar situaciones del mundo real, los estudios de casos representan oportunidades significativas de aprendizaje que destacan la producción de sentido, los patrones de conducta, las creencias y valores, y las estructuras económicas y políticas, evidenciando al mismo tiempo las interacciones dentro de una escuela o de un entorno distrital. Del mismo modo, el aprendizaje basado en problemas, un enfoque adaptado para el liderazgo educativo por Bridges (1992), brinda una oportunidad para “aterrizar” a los aspirantes en los temas de su entorno, fortaleciendo sus capacidades para definir y resolver problemas y para el trabajo colaborativo.

En base a la experiencia en el ámbito del aprendizaje adulto, el UCEA se ha centrado en el desarrollo de una pedagogía personalizada para formar líderes escolares, incorporando herramientas como el aprendizaje basado en problemas, la investigación-acción y otras experiencias de aprendizaje transformadoras (Mezirow, 1991; Black & Murtadha, 2007). Según Schulman (2005), una pedagogía personalizada es “un conjunto de supuestos acerca de cómo impartir mejor un cuerpo de conocimientos y un *know-how*. Y posee una estructura implícita, una dimensión moral, que engloba un conjunto de creencias acerca de las actitudes, valores y disposiciones profesionales” (p. 55).

Basándose en los avances de la teoría y principios del aprendizaje de adultos, como por ejemplo Mezirow (1991), las pedagogías de autor que promueven los académicos del UCEA (Black & Murtadha, 2007; Young, Anderson & Nash, 2017, entre otros), incluyen el aprendizaje vivencial, la práctica reflexiva, el diálogo estructurado, el aprendizaje basado en problemas y las comunidades de aprendizaje. El trabajo de Kolb, que hace hincapié en la importancia del aprendizaje vivencial a través de la experiencia, la reflexión, la conceptualización y la experimentación, es muy utilizado en los programas actuales. Dichas estrategias abordan la siguiente preocupación:

A menudo los directivos trabajan en comunidades escolares con poblaciones diversas que traen consigo historias e identidades sociales múltiples y relacionadas, pero por lo general fracturadas. Estas historias e identidades suelen ser erróneamente consideradas coherentes, simples y desconectadas de los contextos institucionales, sociales y políticos más amplios. Además, al volcar la atención hacia los contextos locales, los líderes escolares suelen practicar un enfoque excesivamente localizado y carecer de una visión periférica, la que podría fomentarse mediante los datos, la teoría y los procesos de indagación (Black & Murtadha, 2007, pág. 12).

Young y colegas (2017) sugieren la necesidad de que los aspirantes a líderes desarrollen tres condiciones básicas: la reflexión crítica, la conciencia crítica y la capacidad de adoptar múltiples enfoques. La primera condición –la reflexión crítica– es un proceso que le permite a un líder examinar antiguas ideas, creencias y supuestos socialmente contruidos sobre sus propias experiencias (Mezirow, 1991). La segunda condición –la conciencia crítica– es una herramienta que favorece “un amplio análisis social y una perspectiva a nivel macro, elementos críticos para comprender la educación y su lugar en la sociedad, para pensar estratégicamente sobre el tema y potencialmente cambiarlo” (Young, et al., p. 251). La tercera condición –la capacidad de adoptar diferentes enfoques– implica “la capacidad y el deseo de pensar sobre los temas desde una diversidad de perspectivas teóricas, vivenciales y epistemológicas” (pág. 251). Dicha capacidad les permite a los lí-

deres comprender mejor los problemas y relaciones, y verificar su comprensión de principios que antes eran aceptados como un hecho (Young, 1999). Tanto la reflexión crítica como la capacidad para adoptar diferentes enfoques le permite a un líder ver y pensar en formas totalmente nuevas.

La creciente incorporación de prácticas reflexivas en los programas propicia el cuestionamiento por parte de los estudiantes de sus propios supuestos, permitiendo que afloren teorías en uso que moldean las conductas y experimentar con otros encuadres de formación en liderazgo (Young, Anderson & Nash, 2017). Esto constituye un elemento esencial del marco Experiencias Potentes de Aprendizaje (PLE, por su sigla en inglés) del UCEA (Young, Gooden & O'Doherty, 2015). Dicho marco ha sido diseñado para que los aprendices se involucren en problemas reales, relativos a las prácticas, que con toda probabilidad tendrán que enfrentar cuando asuman cargos de liderazgo. Las experiencias de aprendizaje potentes constan de las siguientes características: son actividades auténticas, significativas, relevantes, que identifican problemas; involucran la “producción de sentido” en torno a problemas claves de la práctica; abarcan la exploración, crítica y deconstrucción desde una perspectiva de la equidad (por ejemplo, raza, cultura, lenguaje); requieren colaboración e interdependencia; fomentan la confianza en el liderazgo; ponen al profesor y al alumno en situación de aprendizaje; empoderan a los aprendices y los hacen responsables de sus propios aprendizajes; permiten desplazar el énfasis desde una perspectiva centrada en el aula a la escuela, el distrito o el nivel estatal; y tienen un componente reflexivo. Según Mezirow (1991), los aprendizajes adquieren una calidad transformacional cuando son facilitados mediante la reflexión guiada, en especial cuando cuestionan la validez de supuestos anclados en aprendizajes previos. La reflexión es parte integral de muchos programas en los que las reflexiones formales se incluyen en los expedientes finales.

• Experiencias en terreno

Si bien las pasantías o prácticas solo hicieron su aparición en la formación para el liderazgo educativo en los años cincuenta, son ahora consideradas como un componente central de dichos programas. Reyes-Guerra y Barnett (2016) informan que aproximadamente el 90% de los programas

exigen una pasantía. Aun cuando la investigación sobre las pasantías, las formaciones y otras experiencias en terreno es menos robusta que en otras áreas, los estudios disponibles destacan su importancia y las políticas estatales y la acreditación nacional promueven su utilización generalizada. Según Reyes-Guerra y Barnett (2016), dos objetivos justifican el uso generalizado de las pasantías:

Por una parte, se pretende que dichas experiencias tengan diversas repercusiones en el aprendizaje de los participantes, tales como, fomentar el aprendizaje independiente, mejorar la confianza en sí mismo, promover la justicia social y el cambio, y robustecer el compromiso con el liderazgo educativo como carrera profesional. Por otro lado, las pasantías están diseñadas para fortalecer las destrezas específicas de liderazgo y gestión, tales como la comunicación, evaluación del personal, colaboración y manejo de recursos. Al tener una experiencia directa y asumir tareas y responsabilidades administrativas, los aspirantes aprenden a ejercer el papel de líderes, desempeñar funciones y escoger determinados rumbos de acción. (pág. 8)

La mayoría de los estados del país exigen una pasantía como parte de la formación en liderazgo educativo. Sin embargo, los requisitos varían según los casos. En Carolina del Norte por ejemplo, se exige una pasantía de un año a tiempo completo, en tanto que Illinois solo requiere medio tiempo. Colorado no especifica si la pasantía tiene que ser a medio tiempo o a tiempo completo; en cambio, exige un mínimo de 300 horas supervisadas de experiencia en terreno.

Hay estados que destinan recursos para compensar el alto costo de estos mandatos. Washington, acaba de implementar un programa de pasantía en liderazgo escolar financiado por el estado en que los fondos van directamente a los distritos escolares para cubrir hasta 45 días libres de los participantes. Mississippi ofrece un año sabático con remuneración completa y beneficios a los docentes inscritos en programas de formación en liderazgo para que puedan realizar una pasantía a tiempo completo.

Para acceder al reconocimiento nacional a través del CAEP, los programas deben incluir una pasantía de alta calidad. Los estándares de acreditación del CAEP incluyen un foco específico en las experiencias clínicas en el caso de los programas avanzados de liderazgo educativo:

El proveedor trabaja con socios para diseñar experiencias clínicas que tengan la profundidad, amplitud, diversidad, coherencia y duración necesarias para que los candidatos que participan en programas avanzados demuestren su efectividad en crear entornos que promuevan los aprendizajes y el desarrollo de todos los estudiantes. Las experiencias clínicas, como las oportunidades de aprendizaje con apoyo tecnológico, han sido estructuradas para ser evaluadas en base a múltiples desempeños, en momentos clave del programa, a fin de que los candidatos del programa avanzado demuestren sus progresos en relación a los conocimientos, destrezas y disposiciones, tal como se definen en el estándar 1, asociados con la creación de un entorno escolar favorable que se traduzca en un impacto positivo en los aprendizajes y el desarrollo de todos los estudiantes desde la primaria hasta el último año escolar. (CAEP, 2015, p. 6)

La mayoría de las pasantías exigen más de 300 horas y tienen una duración de al menos dos semestres. En algunos casos, se extienden durante los dos años del programa. En unos pocos programas, como el de la Universidad de Illinois-Chicago, la pasantía es a tiempo completo. Sin embargo, en la gran mayoría es de medio tiempo. En esos casos, las experiencias en terreno generalmente quedan integradas al trabajo de aula. En dichos programas, el currículo se divide en secuencias y está diseñado según el ciclo anual de responsabilidades laborales de los directivos escolares, los estándares de liderazgo y la visión del programa acerca del liderazgo para el aprendizaje. Por otra parte, las pasantías actuales incluyen componentes como la reflexión, el desarrollo de un portafolio, el *coaching* y la mentoría, en aras de fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica y para que sean experiencias de aprendizaje más significativas.

Se ha realizado un número considerable de investigaciones sobre la importancia de la mentoría y del *coaching* como componentes esenciales del aprendizaje sobre liderazgo (Reyes-Guerra & Barnett, 2016). A través de experiencias clínicas, el *coaching* y los mentores desempeñan un papel crucial en el desarrollo de las capacidades de los aspirantes para mejorar sus prácticas docentes, para la formación profesional efectiva de los docentes y para liderar iniciativas de mejora escolar.

• Asociaciones

Hace menos de 20 años, las asociaciones entre universidades y distritos eran iniciativas limitadas en las que participaban los distritos y las universidades regionales. Hoy, la colaboración entre ambas instancias en la formación para el liderazgo es cada vez más usual e involucra a las universidades grandes y pequeñas. Asimismo, el tipo de colaboración tiende a ser mucho más sustantivo y recíproco, reflejando las necesidades de liderazgo de los contextos locales, (por ejemplo, alta rotación de los docentes). Los líderes distritales ya no están relegados a los comités consultivos de los programas universitarios, sino que participan en calidad de socios en el diseño y ejecución de los programas.

La asociación con un distrito suele implicar una serie de actividades, como la creación de alianzas con universidades para identificar y evaluar a los candidatos, preparar a los mentores, definir el currículo y la forma de impartirlo y evaluar las capacidades de liderazgo de los candidatos. Conforme a investigaciones realizadas sobre los programas del UCEA, la modalidad de colaboración más usual es la asociación entre los distritos y la universidad para apoyar la organización y supervisión de las pasantías (92%). Los programas con relaciones formales más amplias contaban con protocolos de acuerdo (47%) y con comités consultivos estructurados (44%) (Anderson, Winn, Young, Groth, Korach, Pounder & Rorrer, 2017).

Según indican las investigaciones sobre formación en liderazgo, los aprendizajes se fomentan mediante las asociaciones entre universidades y distritos que adaptan los programas de formación a las necesidades del distrito, alineando mejor la teoría y la práctica y utilizan dopasantías que les permiten a los candidatos poner en práctica las responsabilidades básicas del liderazgo (Anderson, et al., 2017). En un estudio de programas de alta calidad descritos como excepcio-

nales, Jackson y Kelley (2002) hallaron que los programas establecían diversos tipos de alianza. Por ejemplo, en el proceso de selección y reclutamiento, en un constante apoyo de elementos programáticos y en la organización y el desarrollo de la experiencia clínica.

Por otra parte, las asociaciones suelen prolongarse más allá de las experiencias de pre servicio, para incluir el desarrollo de conductos de formación en liderazgo, componentes de reclutamiento, formación, selección, inducción, desarrollo y evaluación de líderes escolares. El modelo conceptual desarrollado por el UCEA del conducto de formación profesional de liderazgo divide el conducto en liderazgo de pre servicio y liderazgo en servicio (Hitt et al., 2012). Las investigaciones dan prueba de la creciente base de conocimientos sobre las prácticas de liderazgo efectivas, las importantes relaciones entre el pre servicio y el servicio, y la necesidad de “esfuerzos estratégicos e intencionados por parte de diferentes grupos de interés en la formación y práctica del liderazgo” (Hitt et al., 2012, p. 1). Este modelo brinda un esquema para construir, monitorear y evaluar un conducto profesional que va desde la formación hasta el aprendizaje durante toda la carrera profesional.

• **Equipo docente del programa**

El equipo docente de un programa es un elemento esencial para garantizar su calidad (Young & Crow, 2016; Young et al., 2009). Gracias a una serie de encuestas nacionales iniciadas en 1973 (Campbell & Newell, 1973) y que prosiguieron bajo el liderazgo de Martha McCarthy (Hackmann & McCarthy, 2011), contamos con una base de conocimientos longitudinal sobre las características de los docentes y las tendencias a lo largo del tiempo. Un número creciente de docentes en liderazgo posee experiencia previa en gestión y hay cada vez más docentes clínicos y adjuntos a tiempo parcial en los programas de formación y un número decreciente de docentes clínicos a tiempo completo (Hackmann & McCarthy, 2011).

Según Darling-Hammond y colegas (2007), la calidad del programa está muy relacionada con los niveles de conocimiento de los docentes. En su análisis de los programas ejemplares, Jacobson y colegas (2015) comprobaron que contar con

una masa crítica de profesores con experiencia y un sólido conocimiento de los contenidos era fundamental, al igual que la estabilidad del liderazgo del programa y el respaldo del equipo.

En las instituciones del UCEA, los profesores a tiempo completo imparten la mayor parte de la docencia. Los programas del UCEA emplean profesores titulados o en vías de titularse en más de la mitad de los cursos (55%) e instructores clínicos para la enseñanza del tercio (33%) de los cursos (Anderson, et al, 2017). Los docentes a tiempo parcial, como los adjuntos (a menudo profesionales en funciones) también imparten aproximadamente el 30% de la docencia en estos programas. Asimismo, el 99% de los programas invita a los profesionales a asistir a los cursos y a otros eventos en calidad de ponentes invitados o panelistas. Además de enseñar y presentar, los profesionales suelen cumplir con funciones de apoyo o supervisión, como supervisar el trabajo en terreno clínico o participar en la toma de decisiones programáticas (89%) y de diseño. Por lo tanto, son pocos los programas que operan en forma aislada. Por el contrario, la gran mayoría trabaja en conjunto con profesionales para seleccionar a los candidatos, diseñar el contenido de los cursos, impartir la docencia y respaldar el componente clínico.

La investigación también indica que, además de contar con docentes de primera categoría, la comunidad docente constituye un elemento importante para resguardar la calidad del programa y mantener el foco en la mejora continua. Las universidades que recibieron el galardón EELP del UCEA por su ejemplaridad, cuentan con fuertes comunidades docentes con un alto grado de compromiso (Jacobson, et al., 2015). Los profesores de la Universidad de Illinois-Chicago por ejemplo, han desarrollado una cultura docente centrada en la mejora continua que refleja el enfoque que imparten en su programa para aspirantes a líderes. Los docentes han creado rutinas de trabajo y ciclos de indagación que les permiten asegurarse que el programa está respondiendo a las necesidades actuales de la población estudiantil.

Debido a avances importantes en materia de investigación, así como a significativas inversiones en la mejora de los programas y la alineación de las políticas con dicha investigación, la formación en los Estados Unidos está crecientemente alineada con la investigación sobre programas de formación ejemplares. Queda

por ver si sucede lo mismo con la formación en otros países. Según Crow, Lumby & Patriardis (2008), la formación y el desarrollo del liderazgo no son uniformes en cuanto a su definición o prácticas; más bien, reflejan un amplio espectro de creencias y prácticas. La formación de pre servicio, antes de asumir funciones de liderazgo, es una práctica habitual en algunos países, en tanto que en otros prevalecen las prácticas de perfeccionamiento después de la entrada en servicio. En la siguiente sección, abordamos la práctica del perfeccionamiento en liderazgo después de la entrada en servicio en los Estados Unidos.

6. Desarrollo profesional del liderazgo en funciones

La literatura orientada al desarrollo profesional en liderazgo destaca el papel fundamental de la capacitación en cuanto a la efectividad de las prácticas. No obstante, al igual que en el caso de la formación para el liderazgo en los Estados Unidos, el desarrollo profesional ha sido objeto de intenso escrutinio a lo largo de los años (Jackson & Kelley, 2002; Kelley & Shaw, 2009). Debido a que las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los directores son escasas, las críticas (como, por ejemplo, que es fragmentado, que está mal planificado o que está orientado a las necesidades de aprendizaje o a los objetivos organizacionales), generalmente enturbian la comprensión de esta esfera de trabajo.

Las investigaciones disponibles recalcan la importancia del desarrollo profesional del director en las distintas etapas de su carrera (Ribbins, 2008; Weindling, 1999). Weindling (1999), por ejemplo, identificó varias etapas de socialización por las cuales generalmente transitan los líderes educativos. La primera se focaliza en la formación. La segunda se centra en el ingreso y el encuentro abarcando los primeros meses del primer puesto del líder a nivel principiante. Para este líder, la organización, las personas y la cultura son nuevas y él o ella se enfrenta a un duro proceso de aprendizaje. La tercera etapa abarca los primeros tres a doce meses. Aquí el líder trabaja para ajustarse, comprender su rol y acomodarse a la organización, las personas y la cultura. La cuarta etapa ocurre durante el segundo año e involucra la reestructuración de la organización. La quinta etapa, que general-

mente ocurre durante el tercer y cuarto año, se focaliza en el perfeccionamiento. Por último, la sexta etapa se asocia con la consolidación y la estabilización. Según Weindling, el desarrollo profesional es uno de los requisitos para recorrer cada una de estas etapas.

Pierce y Fenwick (2005) identifican tres enfoques de desarrollo profesional para líderes educativos: el enfoque de gestión tradicional, el modelo artesanal y el modelo de indagación reflexiva. En el enfoque de gestión tradicional, los directivos leen investigaciones y aprenden rudimentos de gestión y normas generales de práctica administrativa. En los modelos artesanales, los directivos actúan como pasantes u observadores de profesionales efectivos. En los modelos de indagación reflexiva “los aprendizajes están integrados dentro de un contexto, los valores se explicitan y los directivos participan activamente en sus propios aprendizajes mediante la autorreflexión y el involucramiento en entornos reales” (Kelley & Shaw, 2009, pág. 501).

En los Estados Unidos, varias asociaciones, organizaciones y grupos están a cargo de una serie de modalidades de desarrollo profesional. Estas abarcan los programas que ofrecen asociaciones nacionales tales como NASSP, ASCD, NSCD y NAESP, las asociaciones administrativas estatales, los institutos universitarios, los programas integrales de reforma escolar, los departamentos estatales de enseñanza pública, importantes programas nacionales y estatales, los laboratorios regionales, las academias distritales de liderazgo, consultores independientes y un sinnúmero de proveedores con fines de lucro. Estos grupos ofrecen talleres, experiencias académicas y oportunidades de desarrollo profesional de distintas duraciones. Según Peterson (2002), muchos de estos programas tienen planes de estudio bien diseñados, una docencia de calidad y una misión clara. Sin embargo, son tantas las alternativas disponibles que es probable que los administrativos tengan problemas para hallar el programa que mejor se ajuste a sus necesidades.

El desarrollo profesional vinculado con la mejora de los aprendizajes estudiantiles ha demostrado tener cuatro características recurrentes: “una clara focalización en el aprendizaje, un hincapié en los cambios personales y organizacionales, pequeños cambios guiados por una gran visión y desarrollo profesional perma-

nente integrado al trabajo” (Kelley & Shaw, 2009, p. 501). En forma similar, un análisis de los programas de desarrollo ejemplares arrojó varias características esenciales en cuanto al diseño, entre otros, un “continuo de aprendizaje” identificable en diferentes momentos del camino profesional de los líderes, “un modelo de liderazgo arraigado en la práctica” y “comunidades de práctica y apoyo para la resolución de problemas” (Darling-Hammond, et al., 2007, págs. 8-9). Según Kelley y Shaw (2009), la literatura resultante de la investigación brinda información consistente en cuanto a las características del perfeccionamiento en liderazgo escolar, señalando que los programas deberían “reconocer que las destrezas directivas se distribuyen a lo largo de un continuo, cuyos extremos son el noviciado y la maestría”; brindar coherencia en torno a un modelo de liderazgo integrado en el contexto”, “llevar a cabo un proceso de cambio basado en la resolución de problemas en forma colaborativa”, “ser a largo plazo e integrado en el trabajo”; y “tener una base empírica”. (págs. 507-508)

Por lo general, el desarrollo profesional ocurre fuera de la universidad, con dos excepciones: las iniciativas de asociación distritales y la formación de superintendentes. Tal vez porque se trata de una modalidad de formación inicial y que en algunos estados todavía requiere de una certificación, la formación de los superintendentes distritales aún tiende a impartirse en programas de formación universitarios. Según Grogan y Andrews (2002), la tarea de formar a los administrativos distritales se vuelve compleja por el hecho de que por lo general hay muchas sendas hacia la superintendencia. En varios estados dicha formación incluye cursos de estudio y experiencias en terreno que conducen a la obtención de una licencia o a un doctorado en educación (EdD) o a un PhD. Curiosamente, por lo general se considera que un doctorado en educación es sinónimo de una formación para superintendente. Sin embargo, Grogan y Andrews (2002) señalan que muy pocas universidades han desarrollado programas específicos orientados a la superintendencia. Aunque se advierte una creciente tendencia a establecer una diferenciación entre el doctorado en educación (EdD), focalizado en el perfeccionamiento de los superintendentes y otros líderes y un doctorado (PhD), focalizado en los investigadores en liderazgo, aún queda un largo camino por recorrer antes de que se transforme en normativa.

6. Conclusiones

El liderazgo de calidad importa. Nunca había sido tan crucial disponer de líderes focalizados en los aprendizajes que cuenten con sólidos conocimientos de la enseñanza y el aprendizaje. “No hay nada nuevo ni especialmente polémico en esta idea”; sin embargo, ¿cómo garantizar que un liderazgo de alta calidad en todas las escuelas siga constituyendo un desafío? (Leithwood, et al., 2004, p. 1). La expresidenta de la Fundación Wallace Christine DeVita (2005) señala que, si bien la formación de alta calidad para líderes educativos “no encierra toda la respuesta, claramente es parte de ella” (pág. i).

Uno de los desafíos y oportunidades de diseñar, impartir, e investigar los desarrollos de la formación para el liderazgo es el carácter dinámico del ámbito. La rápida evolución de los conocimientos sobre el aprendizaje, la enseñanza y el liderazgo, las demandas de la sociedad, los persistentes cambios demográficos en las escuelas y la creciente complejidad de las funciones de un líder escolar tienen una marcada incidencia en el liderazgo educativo. Por tanto, la formación para el liderazgo es un ámbito de trabajo dinámico y en permanente transformación, donde los planes curriculares, los métodos de enseñanza y las modalidades de entrega evolucionan a la par con las nuevas necesidades y conocimientos.

El contexto también importa. En la introducción de este artículo, señalamos que nuestra intención era ofrecer una perspectiva contextual del desarrollo del liderazgo muy anclada en la experiencia de los Estados Unidos. Puede que lo que funcionó en los Estados Unidos tenga menos éxito en otros contextos. La historia, la cultura, el lenguaje y las estructuras de los sistemas educativos difieren según los países, lo que hace que la transferencia o traducción de prácticas de un contexto a otro sea compleja. No obstante, muchas de las lecciones aprendidas a través de la experiencia estadounidense podrían ser relevantes para otros contextos. Por ejemplo, si bien la importancia del liderazgo educativo goza de amplia aceptación en todo el mundo, la idea de que los líderes requieren de una formación de alta calidad no concita el mismo consenso. Sin embargo, se ha comprobado que la formación de alta calidad marca una significativa diferencia en las prácticas de los líderes en los Estados Unidos y que podría tener un impacto igualmente importante en la calidad de la educación en otros países.

La experiencia estadounidense para definir lo que constituye un liderazgo efectivo, así como para determinar el tipo de formación y perfeccionamiento en liderazgo, ofrece una hoja de ruta que puede ser útil para otras naciones. Los elementos claves de esta experiencia incluyen una amplia participación y colaboración, estándares de liderazgo que reflejan una visión compartida de los elementos fundamentales de la formación y práctica del liderazgo efectivo y una base empírica en que se basan dichos estándares. Es indiscutible la importancia que reviste la investigación, pues a través de ella hemos podido identificar los elementos clave del liderazgo que promueven mejores aprendizajes estudiantiles y el éxito académico y gracias a ella seguimos mejorando nuestra comprensión de las experiencias de perfeccionamiento que conducen a prácticas de liderazgo efectivas.

En los Estados Unidos, así como en otros países, destinar recursos para comprender las características de una formación y prácticas de liderazgo efectivas es un componente fundamental para generar un sistema educativo de calidad. Aunque contamos con un creciente número de investigaciones sobre la formación y el perfeccionamiento en liderazgo educativo en los Estados Unidos, se requieren esfuerzos mucho mayores. Lo mismo puede decirse de muchos otros países. Hasta la fecha, se han producidos escasos estudios sistemáticos o longitudinales. Todo lo que sabemos se basa en un número limitado de enfoques metodológicos: métodos descriptivos, métodos y encuestas transversales. Si bien se pueden extraer importantes ideas de dichas iniciativas, particularmente en lo referido a las innovaciones programáticas, revelan poco acerca de lo que funciona y por qué lo hace. En palabras de Kottkamp y Rusch (2009):

Lo que nosotros como investigadores en terreno producimos es un conjunto de islas dispersas en la vastedad del océano. Hay islas de grandes dimensiones porque constan de racimos de investigaciones realizadas con diferentes métodos, pero centradas en los mismos problemas y que se sostienen recíprocamente para generar grandes masas de conocimiento. La mayoría de las islas restantes son pequeñas, conforman archipiélagos compuestos de piezas sueltas de investigación, generalmente sobre fenómenos similares pero dispersos, que no generan masas sólidas de conocimiento.... Para avanzar, es necesario construir grandes islas, incluso continentes de conocimiento. (pág. 80)

Lo anterior debe considerarse como una oportunidad para desarrollar una agenda de investigación internacional que contribuya a la comprensión del liderazgo efectivo en una amplia gama de contextos, así como al diseño de la formación y perfeccionamiento en liderazgo y la creación de políticas que lo respalden.

Brindarles a los líderes educativos experiencias de formación en liderazgo educativo de alta calidad que garantice su preparación para ejercer la práctica es un reto permanente, independientemente del contexto nacional. Como tal, constituye un desafío que nunca será totalmente “resuelto”. Más bien, a medida que el ámbito y las expectativas se van modificando, también tendrán que hacerlo los esfuerzos en aras de los avances en liderazgo.

Apéndice A. Estándares profesionales para líderes educativos

Misión, visión y valores fundamentales	Los líderes educativos efectivos desarrollan, abogan por una misión y comparten una visión y valores fundamentales en aras de una educación de alta calidad y del éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Ética y normas profesionales	Los líderes educativos efectivos actúan en forma ética y conforme a normas profesionales en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Equidad y sensibilidad cultural	Los líderes educativos efectivos se esfuerzan por instaurar prácticas equitativas y que tengan en cuenta los factores culturales en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Currículo, docencia y evaluación	Los líderes educativos efectivos desarrollan y fomentan sistemas curriculares, de enseñanza y evaluación intelectualmente rigurosos y coherentes en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Comunidad de cuidado y apoyo estudiantil	Los líderes educativos efectivos promueven una comunidad escolar inclusiva, solícita y de apoyo en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Capacidades profesionales del equipo escolar	Los líderes educativos efectivos desarrollan las capacidades y prácticas profesionales del equipo escolar en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Comunidad profesional para los docentes y el equipo	Los líderes educativos efectivos promueven una comunidad profesional de docentes y otros miembros del equipo profesional en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Involucramiento beneficioso de las familias y la comunidad	Los líderes educativos efectivos involucran a las familias y a la comunidad de manera recíproca y mutuamente beneficiosa en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Operaciones y gestión	Los líderes educativos efectivos gestionan las operaciones y los recursos escolares en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.
Mejora escolar	Los líderes educativos efectivos actúan en calidad de agentes de la mejora continua en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.

Apéndice B. Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

Formación nacional en liderazgo educativo Componentes y estándares en los establecimientos	Estándares profesionales para líderes educativos componentes
<p>Estándar NELP 1 en los establecimientos: Misión, visión y mejora Liderar en forma colaborativa, diseñar, e implementar una misión, visión y procesos escolares para la mejora continua, que reflejen un conjunto básico de valores y prioridades, entre ellos, el uso de datos y de tecnología, la equidad, la diversidad, la ciudadanía y la comunidad digital.</p>	<p>Componentes de los estándares PSEL</p>
<p>Componente 1.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar y comunicar en forma colaborativa una misión y visión escolar que refleje un conjunto básico de valores y prioridades. Entre ellos, el uso de datos y de tecnología, la equidad, la diversidad, la ciudadanía y la comunidad digital.</p>	<p>1a. Desarrollar una misión educativa para la escuela en aras de promover el éxito académico y el bienestar de cada estudiante.</p> <p>1b. En colaboración con miembros de la escuela y comunidad y mediante la utilización de datos relevantes, desarrollar y promover una visión escolar en aras del aprendizaje y desarrollo exitoso de cada niño y para instaurar prácticas docentes y organizacionales que promuevan dicho éxito.</p> <p>1c. Articular, recomendar y cultivar valores esenciales que definen la cultura escolar y ponen de relieve el imperativo de la educación centrada en el estudiante; altas expectativas y apoyo estudiantil; equidad, inclusión y justicia social; apertura, empatía y confianza; y mejora continua.</p> <p>1d. Desarrollar estratégicamente, implementar y evaluar acciones para alcanzar la visión definida para la escuela.</p> <p>1e. Reevaluar la misión y visión escolar y alinearlas con las expectativas y fluctuantes oportunidades escolares y las necesidades y situaciones cambiantes de los estudiantes.</p> <p>1f. Desarrollar un entendimiento y compromiso compartido con la misión, visión y valores esenciales dentro de la escuela y la comunidad.</p> <p>1g. Modelar y abocarse a la misión, visión y valores esenciales en todas las dimensiones del liderazgo.</p>
<p>Componente 1.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de liderar procesos de mejora que incluyen el uso de datos, el diseño, la implementación y evaluación.</p>	<p>10a. Procurar que la escuela sea más efectiva para cada estudiante, los profesores y equipo educativo, las familias y la comunidad.</p> <p>10b. Utilizar métodos de mejora continua para cumplir con la misión y visión, y promover los valores esenciales de la escuela.</p> <p>10d. Involucrar a todos en un proceso permanente de indagación basado en datos, de aprendizaje, planificación de objetivos, implementación y evaluación para la mejora continua escolar y en el aula.</p>

	<p>10g. Desarrollar métodos técnicamente apropiados para la recolección de datos, su gestión, análisis y uso, contactándose según sea necesario con la oficina distrital y socios externos para respaldar la planificación, implementación, monitoreo, retroalimentación y evaluación.</p> <p>10h. Adoptar un enfoque sistémico y promover la coherencia entre los esfuerzos en pos de la mejora y todos los aspectos relacionados con la organización escolar, sus programas y servicios.</p> <p>10j. Desarrollar y promover el liderazgo entre los profesores y equipo educativo en aras de la indagación, experimentación e innovación, y para impulsar e implementar la mejora.</p>
<p>Estándar NELP 2 en los establecimientos: Ética y normas profesionales Comprender y ser capaces de abogar por normas éticas, y cultivar y promulgar normas profesionales</p>	<p>Componentes de los estándares PSEL</p>
<p>Componente 2.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de reflexionar, comunicar, cultivar y modelar las disposiciones y normas profesionales (equidad, justicia, integridad, transparencia, confianza, ciudadanía digital, colaboración, perseverancia, reflexión, aprendizaje de toda la vida, entre otros) que promueven el éxito educativo y el bienestar de cada estudiante y adulto.</p>	<p>2b. Actuar en conformidad con y promover las normas profesionales de integridad, justicia, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, aprendizaje y mejora continua.</p> <p>2c. Poner a los niños al centro de la educación y aceptar la responsabilidad por el éxito académico y el bienestar de cada estudiante (implícito en todos los estándares).</p> <p>2d. Custodiar y promover los valores de democracia, libertad individual y responsabilidad, equidad, justicia social, comunidad y diversidad.</p> <p>3h. Abordar los temas de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo.</p>
<p>Componente 2.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar y comunicar, y abogar por decisiones éticas y legales.</p>	<p>9h. Conocer y cumplir con las leyes locales, estatales y federales, los derechos, políticas y normativas, y ayudar a la comunidad escolar a interiorizarlos, para promover el éxito estudiantil.</p>
<p>Componente 2.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de modelar conductas éticas en su comportamiento personal y en sus relaciones y para promover conductas éticas en los demás.</p>	<p>2a. Actuar en forma ética y profesional en lo personal y en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, el manejo de los recursos escolares y en todas las dimensiones del liderazgo.</p> <p>2e. Liderar mediante destrezas interpersonales y comunicacionales, socio-emocionales y una comprensión de los orígenes y culturas de todos los estudiantes y miembros del equipo docente.</p> <p>2f. Brindar una orientación moral para la escuela y promover conductas éticas y profesionales entre los docentes y el equipo.</p>

Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

Estándar NELP 3 en los establecimientos: Equidad, inclusión y sensibilidad cultural Desarrollar y custodiar una cultura escolar de apoyo, equitativa, culturalmente sensible e inclusiva.	Componentes de los estándares PSEL
Componente 3.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de utilizar los datos para evaluar, diseñar, cultivar y abogar por una cultura escolar de apoyo e inclusiva.	3a. Asegurar que cada estudiante reciba un trato justo y respetuoso y con un conocimiento de la cultura y contexto de cada estudiante. 5a. Crear y mantener un entorno escolar seguro, solícito y saludable que responda a las necesidades académicas, sociales, emocionales y físicas de cada estudiante. 5b. Crear y mantener un entorno escolar en que se conoce y se confía en cada estudiante y que este es aceptado, valorado, respetado y cuidado, y en que se fomenta que sea un miembro activo y responsable de la comunidad escolar. 5d. Promover relaciones adulto-estudiante, estudiante-estudiante y escuela-comunidad que valoren y respalden los aprendizajes académicos y el desarrollo social y emocional positivo. 5f. Permear el entorno de aprendizaje escolar con las culturas y lenguajes de la comunidad de la escuela.
Componente 3.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, cultivar y abogar por un acceso equitativo a los recursos educativos, a las tecnologías y oportunidades que promueven el éxito educativo y bienestar de cada estudiante.	3c. Asegurar que cada estudiante tenga acceso equitativo a docentes efectivos, oportunidades de aprendizaje, apoyo académico y social, y otros recursos necesarios para el éxito. 3e. Afrontar y cambiar los sesgos institucionales de marginalización estudiantil, escolaridad basada en el déficit y bajas expectativas asociadas con la raza, clase, cultura y lenguaje, género y orientación sexual, y con la discapacidad o una condición especial. 3g. Actuar con competencia y sensibilidad cultural en las interacciones, toma de decisiones y prácticas. 3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo. 5e. Cultivar y reforzar el compromiso de los estudiantes con la escuela y con las conductas estudiantiles positivas.
Componente 3.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, cultivar y abogar por una docencia y prácticas de apoyo mutuo entre docentes y el equipo que sean equitativas, inclusivas y que demuestren sensibilidad cultural.	3b. Reconocer, respetar y utilizar las fortalezas, la diversidad y cultura de cada estudiante como activos para la enseñanza y el aprendizaje. 3d. Desarrollar políticas estudiantiles y abordar los problemas de mala conducta en forma positiva, justa y libre de prejuicios. 3g. Actuar con competencia y sensibilidad cultural en las interacciones, toma de decisiones y prácticas. 3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todos los aspectos del liderazgo. 5e. Cultivar y reforzar la participación escolar y las conductas positivas de los alumnos. 7b. Empoderar y otorgarles a los docentes y al equipo educativo la responsabilidad colectiva por responder a las necesidades académicas, sociales, emocionales y físicas de cada estudiante, conforme a la misión, visión y valores esenciales de la escuela.

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

<p>Estándar NELP 4 en establecimientos: Aprendizajes y docencia Evaluar, desarrollar, e implementar sistemas coherentes de currículo, docencia, sistemas de datos, respaldos y evaluación.</p>	<p>Componentes de los estándares PSEL</p>
<p>Componente 4.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar planes de estudio de alta calidad, ricos en tecnología, programas y otros elementos de apoyo para los programas estudiantiles académicos y no académicos.</p>	<p>4e. Promover el uso efectivo de la tecnología al servicio de la enseñanza.</p> <p>5c. Brindar sistemas coherentes de apoyo académico y social, servicios, actividades extracurriculares y entornos físicos para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.</p>
<p>Componente 4.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar prácticas docentes académicas y no académicas equitativas y de alta calidad, recursos, tecnologías y servicios que respaldan la equidad, la cultura digital y los sistemas escolares académicos y no académicos.</p>	<p>3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todos los aspectos del liderazgo.</p> <p>4c. Promover prácticas docentes que sean consistentes con los conocimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo infantil, la pedagogía efectiva y las necesidades de cada estudiante.</p> <p>4d. Brindar prácticas docentes que sean intelectualmente desafiantes, auténticas en relación a las experiencias estudiantiles, que reconozcan las fortalezas de los estudiantes y que sean diferenciadas y personalizadas.</p>
<p>Componente 4.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar evaluaciones formales e informales accesibles y culturalmente sensibles, que respaldan la mejora de la enseñanza basada en los datos y los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.</p>	<p>3g. Actuar con competencia y sensibilidad cultural en las interacciones, toma de decisiones y prácticas.</p> <p>3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo.</p> <p>4f. Utilizar evaluaciones que sean consistentes con los conocimientos acerca del aprendizaje y el desarrollo infantil y con los estándares técnicos de medición.</p> <p>4g. Utilizar los datos de las evaluaciones en forma apropiada y dentro de las limitaciones técnicas para monitorear los progresos de los estudiantes y mejorar la docencia.</p>
<p>Componente 4.4: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar en forma colaborativa el currículo escolar, la docencia, tecnología, sistemas de datos y prácticas de evaluación en forma coherente, equitativa y sistemática.</p>	<p>3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo.</p> <p>4a. Implementar sistemas coherentes de currículo, docencia y evaluación que promuevan la misión, visión y valores esenciales de la escuela, dar ejemplo de altas expectativas de aprendizaje estudiantil, alineadas con los estándares académicos y que tengan en cuenta las características culturales.</p> <p>4b. Alinear y focalizar los sistemas de currículo, docencia y evaluación en cada nivel académico y entre niveles en aras de promover el éxito académico de los estudiantes, el amor por el aprendizaje, las identidades y hábitos de los aprendices y un sentido de identidad saludable.</p>

Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

Estándar NELP 5 en establecimientos: Comunidad y liderazgo externo Fomentar la participación y el compromiso de las familias, la comunidad y el equipo escolar para robustecer los aprendizajes estudiantiles, respaldar la mejora escolar y abogar por las necesidades de la escuela y comunidad.	Componentes de los estándares PSEL
Componente 5.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de comprometer a las diversas familias en aras de fortalecer el aprendizaje estudiantil dentro y fuera del establecimiento escolar.	3b. Reconocer, respetar y emplear las fortalezas, la diversidad y cultura de cada estudiante como activos para la enseñanza y el aprendizaje. 3g. Actuar con competencia y sensibilidad cultural en las interacciones, toma de decisiones y prácticas. 8a. Ser accesible y acoger a las familias y miembros de la comunidad. 8b. Crear y mantener relaciones positivas, productivas y de colaboración con las familias y la comunidad en beneficios de los estudiantes. 8c. Entablar una comunicación periódica, abierta y recíproca con las familias y la comunidad en torno a la escuela, los estudiantes, necesidades, problemas y logros.
Componente 5.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de entablar y cultivar relaciones en forma colaborativa con diferentes miembros de la comunidad, socios y otros grupos de interés en aras de la mejora escolar y el desarrollo estudiantil.	3g. Actuar con competencia y sensibilidad cultural en las interacciones, toma de decisiones y prácticas. 8b. Crear y mantener relaciones positivas, productivas y de colaboración con las familias y la comunidad en beneficio de los estudiantes. 8c. Entablar una comunicación periódica, abierta y recíproca con las familias y la comunidad en torno a la escuela, los estudiantes, las necesidades, problemas y logros. 8d. Mantener una presencia dentro de la comunidad para comprender sus fortalezas y necesidades, desarrollar relaciones productivas y comprometer recursos para la escuela. 8e. Crear formas de asociación entre la comunidad escolar y las familias para que estas promuevan el aprendizaje estudiantil dentro y fuera del establecimiento. 8j. Crear y mantener asociaciones productivas con el sector público y privado para promover la mejora escolar y los aprendizajes estudiantiles.
Componente 5.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de comunicarse en forma oral, escrita y digital con los entornos organizacionales, comunitarios y políticos más amplios cuando abogan por las necesidades de su escuela y comunidad.	8h. Abogar por la escuela y el distrito y por la importancia de la educación y las necesidades y prioridades estudiantiles ante la familia y las comunidades 8i. Abogar públicamente por las necesidades y prioridades de los estudiantes, las familias y la comunidad.

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

<p>Estándar NELP 6 en los establecimientos: Operaciones y gestión Mejorar la gestión, la comunicación, la tecnología, la gobernanza en la escuela y los sistemas de operación en aras de desarrollar y mejorar los planes de dotación de recursos basados en los datos y equitativos, y de aplicar las leyes, políticas y normativas.</p>	<p>Componentes de los estándares PSEL</p>
<p>Componente 6.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar un sistema de gestión, comunicación, tecnología, gobernanza a nivel escolar y sistemas de operación que respalden las necesidades de aprendizaje de cada niño y promuevan la misión y visión escolar.</p>	<p>4e. Promover el uso efectivo de la tecnología al servicio de la enseñanza y el aprendizaje.</p> <p>9a. Establecer, gestionar y monitorear los sistemas de operaciones y administrativos que promueven la misión y visión de la escuela.</p> <p>9b. Gestionar estratégicamente los recursos humanos, asignando a los docentes y al equipo a roles y responsabilidades que optimicen sus capacidades profesionales para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.</p> <p>9f. Emplear tecnología para mejorar la calidad y eficiencia de las operaciones y la gestión.</p> <p>9g. Desarrollar y mantener datos y sistemas de comunicación para brindar información práctica para la mejora escolar y en el aula.</p>
<p>Componente 6.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar y abogar por un plan de dotación de recursos equitativo y basado en los datos que respalde la mejora escolar y el desarrollo de los estudiantes.</p>	<p>3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo.</p> <p>9c. Buscar, adquirir y gestionar recursos fiscales y físicos y otros para apoyar el currículo, la enseñanza y la evaluación; la comunidad de aprendizaje estudiantil; las capacidades profesionales y la comunidad; y la participación de la familia y la comunidad.</p> <p>9d. Ser administrativos responsables y éticos de los recursos monetarios y no monetarios de la escuela, adoptando una contabilidad y procedimientos presupuestarios y efectivos.</p>
<p>Componente 6.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar en forma reflexiva, de informar e implementar las leyes, los derechos, políticas y normativas que promuevan el éxito y bienestar de los estudiantes y adultos.</p>	<p>9h. Conocer y cumplir con las leyes locales, estatales y federales, los derechos, políticas y normativas, y ayudar a la comunidad escolar a interiorizarlos, para promover el éxito estudiantil.</p>

Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

Estándar NELP 7 en los establecimientos: Generar capacidades profesionales Desarrollar las competencias profesionales de la escuela, fomentar la participación del equipo para instaurar una cultura profesional de colaboración y mejorar los sistemas de supervisión del equipo, de evaluación, apoyo y aprendizaje profesional.	Componentes de los estándares PSEL
Componente 7.1: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de desarrollar las capacidades profesionales de la escuela en forma colaborativa mediante la participación en el reclutamiento, selección y contratación del personal.	7c. Establecer y promover una cultura profesional de participación y compromiso con la visión compartida, los propósitos y objetivos relacionados con la educación integral del niño; altas expectativas en relación al trabajo profesional; una práctica ética y equitativa; comunicación abierta y de confianza; colaboración, eficacia colectiva y aprendizaje y mejora permanente a nivel individual y organizacional. 7d. Promover la responsabilidad mutua entre profesores y demás miembros del equipo profesional en aras del éxito de cada niño y la efectividad de toda la escuela. 7e. Desarrollar y fomentar relaciones laborales abiertas, productivas, solícitas y de confianza entre los líderes, los docentes y el equipo para promover las capacidades profesionales y mejorar las prácticas 7g. Brindar oportunidades para analizar las prácticas en forma colaborativa, para los intercambios entre colegas y el aprendizaje colectivo.
Componente 7.2: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de desarrollar e involucrar al equipo en una cultura profesional de colaboración para promover la mejora escolar, la retención de los docentes, así como el éxito y bienestar de cada estudiante y adulto en la escuela.	6a. Reclutar, contratar, apoyar, desarrollar y retener a los profesores efectivos y solícitos y a otros miembros del equipo profesional para instaurar un equipo docente efectivo. 6b. Planificar y gestionar la rotación del personal y la sucesión, brindando oportunidades para una inducción y tutoría efectivas del personal nuevo.
Componente 7.3: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de involucrarse personalmente y promover la participación del equipo en un proceso de aprendizaje profesional en aras de fomentar la reflexión, la sensibilidad cultural, el liderazgo distribuido, la cultura digital, la mejora escolar y el éxito estudiantil.	3h. Abordar los asuntos de equidad y sensibilidad cultural en todas las dimensiones del liderazgo. 4e. Promover el uso efectivo de tecnología al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. 6c. Desarrollar los conocimientos profesionales, destrezas y prácticas de los docentes y el equipo mediante diferentes oportunidades de aprendizaje y perfeccionamiento, en base a conocimientos del aprendizaje y desarrollo profesional y del adulto. 6d. Promover la mejora continua de las capacidades docentes a nivel individual y colectivo para alcanzar los resultados deseados para cada estudiante 6g. Desarrollar las capacidades, oportunidades y respaldo para el liderazgo docente y el liderazgo de otros miembros de la comunidad escolar.

...**Apéndice B.** Alineación entre los estándares NELP en los establecimientos y los estándares PSEL

	<p>7a. Generar condiciones laborales para los profesores y demás miembros del equipo educativo que promuevan un desarrollo profesional, prácticas y aprendizajes estudiantiles efectivos.</p> <p>7f. Diseñar e implementar oportunidades dentro y fuera del trabajo para un aprendizaje profesional colaborativo entre los docentes y el equipo.</p>
<p>Componente 7.4: Los participantes que finalizan el programa comprenden y son capaces de evaluar, desarrollar e implementar sistemas de supervisión, de apoyo y evaluación en aras de promover la mejora escolar y el éxito estudiantil</p>	<p>6e. Brindar retroalimentación práctica sobre la docencia y otras prácticas profesionales mediante sistemas de evaluación y supervisión válidos y basados en la investigación en aras de promover el desarrollo de los conocimientos, destrezas y prácticas de los docentes y miembros del equipo.</p> <p>6.f. Empoderar y motivar a los docentes y al equipo para que alcancen los más altos niveles de práctica profesional en aras del aprendizaje y mejora permanente.</p>

Referencias bibliográficas

- Anderson, E., Winn, K., Young, M. D., Groth, C., Korach, S., Pounder, D. Rorrer, A. (2017). Examining university leadership preparation: An analysis of program attributes and practices. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-23. DOI: 10.1177/1942775117735873
- Barnett, B. G., Basom, M. R., Yerkes, D. M., & Norris, C. J. (2000). Cohorts in educational leadership programs: Benefits, difficulties, and the potential for developing school leaders. *Educational Administration Quarterly*, 36 (2), 255-282.
- Beatty, B. R. (2008). Theories of learning. In G. Crow, J. Lumby and P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, pp. 136-159. Nueva York: Taylor & Francis.
- Bennett, N. & Anderson, L. (2003). (Eds.). *Rethinking educational leadership: Challenging the conventions*. Londres: Sage.
- Black, W. & Murtadha, K. (2007). Toward a signature pedagogy in educational leadership preparation and program assessment. *Journal of Research on Leadership Education*, 2 (1), 1-29.
- Bredeson, P. (1995). Building a professional knowledge base in educational administration: Opportunities and obstacles (pp. 47-73). In R. Donmoyer, M. Imber, & J. Scheurich (Eds.). *The knowledge base in educational administration*. Albany: SUNY Press.
- Bridges, E. (1992). *Problem-based learning for Administrators*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management.

- Bush, T., & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration*, 30 (4), 417-430.
- Campbell, R. F., & Newell, L. J. (1973). *A study of professors of educational administration*. Columbus, OH: University Council for Educational Administration.
- Canole, M. & Young, M. D. (2013). *Standards for Educational Leaders: An Analysis*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Cosner, S., Tozer, s., Zavitkovsky, P. & Whalen, S. (2015). Cultivating exemplary school leadership preparation at a research intensive university. *Journal of Research on Leadership Education*, 10 (1), 11-38.
- Crow, G., Lumby, J., & Patriardis, P. (2008). *International handbook on the preparation and development of school leaders*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Dantley, M. & Tillman, L. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Publishing.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs* (Vol. 6). Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- DeVita, M. C. (2005). Getting the facts on school leadership preparation. In S. Davis, L. Darling-Hammond, M. LaPointe, & D. Meyerson (Eds.), *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.

- Donmoyer, R., Imber, M., & Scheurich, J. J. (1995). *The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Firestone, W., Monfils, L., Hayes, M., Polovsky, T., Martinez, C., Hicks, J. (2004). The principal, test preparation, and educational reform. In W. Firestone, R. Schorr, & L. Monfils (2004). *The ambiguity of teaching to the test*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Forsyth, P. (1999). Redesigning the preparation of school administrators: Toward consensus. In S. Thompson (Ed.), *School leadership: A blueprint for change*, pp. 23-33. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Fry, B., Bottoms, G., & O'Neill, K. (2006). *Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs*. Atlanta, GA: Southern Regional Educational Board.
- Grogan, M., & Andrews, R. (2002). Defining preparation and professional development for the future. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 233-256.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as the unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13 (4), 423-451.
- Hackmann, D. G., & McCarthy, M. M. (2011). *At a crossroads: The educational leadership professoriate in the 21st century*. Charlotte, NC: Information Age.
- Hitt, D. H., Tucker, P. D., & Young, M. D. (2012). *The professional pipeline for educational leadership: A white paper developed to inform the work of the National Policy Board for Educational Administration*. Charlottesville, VA: University Council for Educational Administration.

- Hoppe, M. H. (2004). Cross-cultural issues in development of leaders. In C. D. McCauley & E. V. Velsor (Eds.), *Handbook of Leadership Development* (pp. 331-360). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- House, R., Paul, J., Hanges, S. Ruiz-Quintanilla, A., Dorfman, P. W., & Mansour, J. M. (2004). *Cultural Influences on Leadership and Organizations: Project Globe*. Retrieved from: <http://www.thunderbird.edu/www.files/ms/globe/Links/process.pdf>
- Jackson, B. & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 192-212.
- Jacobson, S., McCarthy, M., & Pounder, D. G. (2015). What makes a leadership preparation program exemplary? *Journal of Research on Leadership Education*, 10, 63-76. doi:10.1177/1942775115569420
- Kandel, I.L. (1970). *Comparative education*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Kelley, C., & Shaw, J. J. (2009). Comprehensive leadership development. In M. D. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*, pp. 499-514. Nueva York: Routledge.
- Kottkamp, R. & Rusch, E. (2009). The landscape of scholarship on the education of school leaders, 1985-2006. In M. D. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*, pp. 23-84. Nueva York: Routledge.
- Lumby, J. & Fosset, N. (2008). Leadership and culture. In G. Crow, J. Lumby and P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, pp. 43-60. Nueva York: Taylor & Francis.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), 112-129.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., & Wilson, P. (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6 (3), 316-342.
- Leithwood, K. & Seashore, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Nueva York: Wallace Foundation.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Nueva York: Education Schools Project.
- Marshall, C. & Oliva, M. (Eds.). (2006). *Leadership for social justice: Making revolutions in education*. Boston: Pearson Publishing.
- Mezirow, J. (1991). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey, Bass.
- Murphy, J. (1993). *Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs*. University Park: PA: UCEA.
- Murphy, J. (2003). *Reculturing educational leadership: The ISLLC standards ten years out*. Paper prepared for the National Policy Board for Educational Administration.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC Standards and addressing concerns in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41, 154-191.

- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2004). Research on preparation program in educational administration: An analysis. Columbia, MO: University Council for Educational Administration.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders, 2015*. Reston, VA: Author.
- National Policy Board for Educational Administration (2018). *National Educational Leadership Preparation Standards for Building Level Leaders*. Reston, VA: Author.
- National Policy Board for Educational Administration (2018). *National Educational Leadership Preparation Standards for District Level Leaders*. Reston, VA: Author.
- Pierce, M. & Fenwick, L. (2005, winter). Professional development of principals. Professional Development From the Inside out: District and School-Level Strategies. *The Newsletter of the Comprehensive Center-Region VI*, 8 (1), 32-33.
- Peterson, K. (2002). The professional development of principals: Innovations and opportunities. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 213-232.
- Reyes-Guerra, D. & Barnett, B. (2016). Clinical practice in educational leadership. In M. D. Young and G. Crow (Eds.), *The Handbook of Research on the Education of School Leaders, 2nd Edition*. Nueva York: Routledge
- Ribbins, P. (2008). A life and career-based framework for the study of leaders in education: Problems, possibilities and prescriptions. In G. Crow, J. Lumby and P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders*, pp. 61-80. Nueva York: Taylor & Francis.

- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Schulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52-59.
- Schulman, L., Golde, C., Bueschel, A., & Garabedian, K. (2006). Reclaiming education's doctorates: A critique and a proposal. *Educational Researcher*, 35 (3), 25-32.
- Senge, P. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatzer and P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Refining Theory, Policy and Practice*, pp. 99-101. Londres: Paul Chapman.
- Young, M. D. (1999). Multifocal educational policy research: Toward a method for enhancing traditional educational policy studies. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 677-714.
- Young, M. D. (2015). Effective leadership preparation: We know what it looks like and what it can do. *Journal of Research on Leadership Education*, 10 (1), 3-10.
- Young, M. D., Anderson, E., & Nash, A. (2017). Preparing school leaders: Standards-based curriculum in the United States. *Journal of Leadership and Policy in Schools*, 16 (2), 228-271.
- Young, M. D., Crow, G., Murphy, J., & Ogawa, R. (2009). *The Handbook of Research on the Education of School Leaders*. Nueva York: Routledge.

- Young, M. D., Gooden, M.A., & O'Doherty, A. P. (2015). Preparing Leaders to Support Diverse Learners: A Curriculum Development Initiative by UCEA. In N. Witherspoon-Arnold, C. Grant-Overton, and M. Khalifa (Eds.), *Handbook of urban educational leadership*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Young, M.D., Petersen, G.J., & Short, P.M. (2002). The complexity of substantive reform: A call for interdependence among key stakeholders. *Educational Administration Quarterly*, 38 (2), 137-175.

Selección y formación de líderes escolares: el enfoque de Singapur

Oon-Seng Tan¹

El perfil de un directivo competente en Singapur es ante todo un líder docente. Para llegar a ejercer el cargo en plenitud debe pasar por la progresiva asignación de roles de liderazgo, en virtud de “las sendas profesionales”, claramente definidas y diseñadas para que quien trabaje en educación pueda especializarse y alcanzar todo su potencial a lo largo de su carrera. Especial importancia se da en Singapur a los inicios porque, se concluye, los potenciales líderes escolares deben ser identificados y capacitados tempranamente. Para la elección de una de las tres sendas del sistema, las autoridades educativas cuentan con herramientas que entregan información sobre las competencias del docente y permiten visualizar sus capacidades con miras a mayores responsabilidades futuras.

La educación es una tarea compleja y el liderazgo escolar supone un gran dominio en materia de planificación estratégica, gobernanza, desarrollo organizacional, liderazgo curricular e instruccional. La selección, educación y formación de líderes escolares constituyen procesos claves para el éxito de cualquier sistema educativo. También es importante contar con sendas claras en lo que respecta a las carreras y la formación de líderes para retener, motivar y ampliar la cantidad de profesionales educativos. La autoridad profesional y la autonomía son dos factores que apuntalan la formación de los líderes educativos y los docentes. Los líderes escolares en Singapur son antes que todo y principalmente docentes. En esa medida, las políticas para seleccionar y capacitar a los líderes escolares se desarrollan en línea con las políticas docentes generales.

1. Profesor de educación en la Universidad Tecnológica Nanyang, de Singapur.

Progresión de la carrera docente para transformarse en líderes escolares

El líder escolar ideal es un docente exitoso con un equilibrio adecuado entre aptitud y actitud. La aptitud debe incluir el qué, el quién y el cómo del liderazgo educativo y la docencia, a saber, liderazgo institucional, liderazgo sobre las personas, liderazgo curricular y un conocimiento profundo sobre los estudiantes y la pedagogía. La actitud en tanto, incluye claridad sobre la visión y la misión, sentido del propósito, integridad para liderar e influir y pasión por cuidar a los niños, niñas y jóvenes de manera holística. Para identificar a los docentes con el “perfil ideal”, los procesos de selección deben considerar enfoques multidimensionales y mantener un alto nivel de rigor en sus estándares. Estas prácticas de selección suelen comprender una combinación de al menos un par de elementos, tales como el desempeño laboral, una prueba de capacidades, simulaciones, entrevistas con paneles experimentados, experiencia anterior en materia de liderazgo y docencia, y evaluación del liderazgo (Tan, 2015).

El liderazgo escolar juega un rol clave en la transformación del entorno en el que funcionan los docentes y los estudiantes. El liderazgo en las escuelas debe ser visionario y con un claro propósito y sentido de misión.

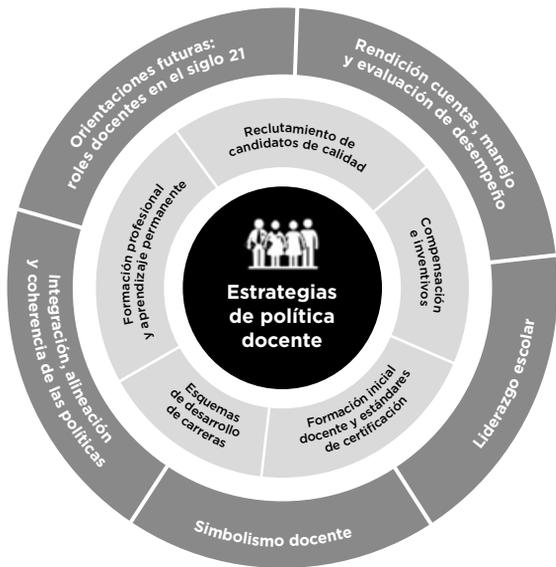
Los diseñadores de políticas deben ser capaces de comprender cuáles son las razones que hacen que las personas aspiren a ejercer roles de liderazgo, las que incluyen factores altruistas, intrínsecos y extrínsecos. Las percepciones negativas respecto de los salarios, la imagen profesional, el entorno laboral y las perspectivas de carrera deben ser manejadas de manera adecuada. Es fundamental asegurar salarios competitivos para los líderes escolares y los diseñadores de políticas deben establecer montos razonables. Al igual que muchos sistemas de alto desempeño, Singapur presta especial atención a la selección de líderes escolares, promueve prácticas efectivas de liderazgo y el desarrollo de capacidades de liderazgo. Los enfoques proactivos y la planificación de la sucesión son fundamentales para identificar y capacitar a los potenciales directivos escolares. A aquellos que muestran aptitudes para esta tarea se les asignan roles de liderazgo de manera progresiva y se desarrollan programas para promover prácticas de liderazgo instruccionales ba-

sadas en investigaciones. Los líderes son capacitados para implementar políticas, promover la formación y el involucramiento docente y practicar un compromiso público efectivo.

Una vez nombrados, se les brinda una mayor autonomía a los directivos y se espera de ellos que logren comprometer a los docentes a través de procesos de toma de decisiones colaborativos. Los sistemas con mejores niveles de desempeño tienden a contar con líderes escolares con un sólido liderazgo instruccional que promueven de manera activa y están comprometidos con procesos de enseñanza y aprendizaje que incidan de manera directa en los resultados escolares (Tan, 2015).

La selección y la formación de líderes escolares son parte de las políticas docentes generales, como se indica en el Gráfico 1. En este marco general de estrategias en materia de políticas orientadas a los líderes y docentes escolares se aprecia la interacción de las primeras cinco estrategias como el primer “micro” nivel apoyadas por las siguientes cinco estrategias que constituyen el nivel “macro” que orienta las políticas docentes para el siglo 21:

GRÁFICO 1.
ESTRATEGIAS DE
POLÍTICAS ORIENTADAS
A LOS DIRECTIVOS/
DOCENTES ESCOLARES



Fuente: Tan, 2015

Todos los directivos escolares inician su trayectoria en calidad de docentes de aula y líderes instruccionales como elemento central de sus funciones. Singapur tiene sendas profesionales claramente definidas, diseñadas para que los docentes alcancen todo su potencial a lo largo de su formación. Estas incluyen, entre otras, la senda de docencia, la senda de liderazgo y la senda de especialización.

La senda de docencia es para aquellos que optan por una carrera con un foco en la excelencia docente. Esta vía de formación permite avanzar hacia niveles más altos de antigüedad y experiencia, como el “docente maestro” y el “docente maestro director”.

La senda de liderazgo brinda oportunidades a los docentes para que asuman cargos administrativos y de liderazgo en las escuelas y en las oficinas del Ministerio de Educación. Por ejemplo, quienes están en el nivel de liderazgo pueden pasar de ser jefes de departamento a ser directores de establecimiento o asumir posteriormente cargos ministeriales, como superintendentes o directores.

La senda de especialización está disponible para aquellos que se inclinan por áreas más especializadas en las cuales los conocimientos profundos y las habilidades son esenciales para introducir innovaciones en el ámbito educativo. Por ejemplo, pueden enfocarse en el diseño y la pedagogía curricular, la psicología educativa, la gestión y evaluación escolar o la investigación educativa y las estadísticas.

Todos estos niveles tienen escalas de salarios asociadas para brindarles incentivos a los educadores (docentes, directivos y especialistas). Por ejemplo, un docente con antigüedad puede recibir un sueldo equivalente al de un subdirector escolar. Por ende, los docentes de excelencia no necesitan abandonar su senda profesional preferente para obtener un mayor sueldo. El desempeño del profesional educativo relevante es medido con el de colegas en niveles sustantivos similares. Los bonos por desempeño anuales están vinculados con los puntajes y los docentes de aula destacados reciben sustanciales bonos por desempeño. El desempeño de todos los profesionales educativos (directivos escolares, docentes y especialistas) también es monitoreado y evaluado a través del enfoque de gestión del desempeño conocido como el Sistema Optimizado de Gestión del Desempeño (EPMS, por su sigla en inglés) que determina cuándo es posible optar a una mejora en el escalafón profesional.

El EPMS es un sistema de gestión del desempeño basado en competencias que especifica aquellas que son requeridas en cada etapa y nivel de la carrera. Se trata de un sistema exhaustivo orientado a la formación que registra los avances en las carreras de los docentes. El EPMS incluye una evaluación anual en tres áreas: práctica profesional, gestión del liderazgo y efectividad personal. En lo que a la gestión de desempeño se refiere, los docentes y los potenciales directivos escolares tienen tres reuniones de revisión de su trabajo: planificación, coaching y evaluación del desempeño. La planificación del desempeño para los potenciales directivos escolares se inicia a comienzos de cada año con una autoevaluación. Posteriormente, se desarrollan metas en materia de enseñanza, innovaciones instructivas y mejoras a nivel de la escuela, de la formación profesional y personal. Los aspirantes se reúnen con su supervisor para una discusión sobre la fijación de objetivos, indicadores de desempeño y necesidades para la formación profesional. El *coaching* de desempeño se realiza a lo largo de todo el año y de manera más intensiva durante una revisión de mitad de año en la cual el supervisor se reúne con el docente para discutir sobre los avances, compartir preocupaciones y entregar retroalimentación y apoyo. En la evaluación de desempeño el supervisor realiza una entrevista de evaluación y revisa el desempeño, comparándolo con el desempeño inicialmente planificado.

Los docentes también utilizan sus formularios de revisión de fin de año para indicar sus aspiraciones vocacionales. Los supervisores, por su parte, tienen la oportunidad de reflexionar acerca de la dirección que estiman que el o la docente debiera seguir. En el formulario de revisión se indica que los supervisores califican a los docentes en función de su “potencial actual estimado”, el que corresponde al nivel más alto que estiman que estos pueden alcanzar antes de su jubilación. El potencial actual estimado constituye una vía formal para que los supervisores asignen responsabilidades adicionales en la enseñanza o recomienden promociones. Para aquellos profesionales suficientemente sólidos en las competencias requeridas, existe la posibilidad de optar por otra senda profesional, si así lo desean. Esta evaluación está basada en discusiones con docentes, observaciones e información sobre el desempeño de los estudiantes, así como la contribución de cada docente a la escuela y la comunidad, lo que

reduce cualquier sesgo subjetivo en el ejercicio. La evaluación final es revisada y avalada por el director de la escuela. Cada nivel de las diferentes sendas profesionales está asociado con niveles de competencia específicos que indican, tanto al docente como al supervisor, cuál es el siguiente nivel de competencia y qué factores determinan una competencia sobresaliente.

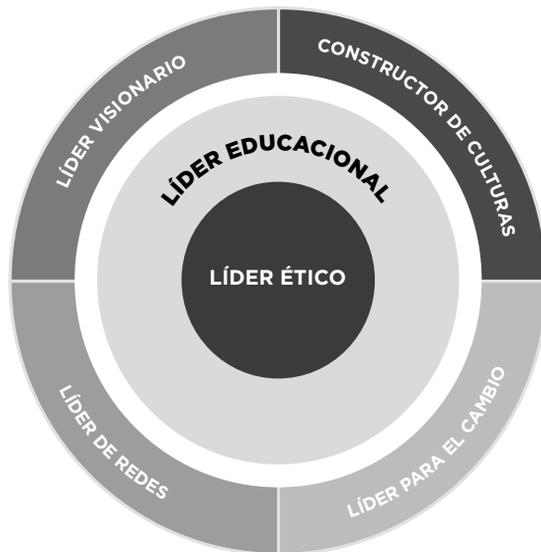
Los docentes buscan oportunidades para tomar decisiones informadas, asumir el nivel de responsabilidad y rendición de cuentas respecto de las necesidades de los estudiantes que les son confiados y contribuir a la vez al desarrollo profesional y el aprendizaje de sus colegas. Los docentes con experiencia relevante y experiencia de liderazgo pueden optar a ser directores. Las funciones de los directores incluyen también el manejo de recursos y otras responsabilidades financieras y presupuestarias. Sin embargo, en términos de responsabilidades de supervisión, la cultura asentada de autonomía docente implica que los directores no realicen microgestión u observen a los docentes para evaluarlos. Adicionalmente, se les puede conferir mayor influencia a los docentes para que potencien el aprendizaje de sus pares, lo que resulta esencial para fortalecer la profesión docente. Es importante desarrollar un continuo de enseñanza para incluir roles profesionales nuevos, variados y flexibles que les permitan a los docentes difundir su experiencia, desarrollar la profesión, mentorear a otros docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

1. Filosofía del desarrollo del liderazgo escolar

El Modelo de Crecimiento en Liderazgo (LGM, por su sigla en inglés), introducido en 2014 por el Ministerio de Educación de Singapur, contiene los principales aspectos del liderazgo escolar y la filosofía general de la formación de líderes escolares. Este modelo apunta a fortalecer las actitudes, habilidades y conocimientos de los directivos docentes (Academia de Docentes de Singapur [AST, por su sigla en inglés], sin fecha). El LGM “incluye los hallazgos de investigación más recientes sobre el liderazgo, así como las prioridades de liderazgo en el contexto de Singapur” (NIE, 2017, p. 9). Refleja el énfasis de Singapur en desarrollar el liderazgo escolar en el contexto de las demandas educativas crecientes que trae consigo la globalización.

El LGM establece seis ámbitos de liderazgo escolar: líder ético, líder educativo, líder visionario, constructor de culturas, líder del cambio y líder de redes (NIE, 2017, p. 9). Todos estos ámbitos están “insertos en una filosofía educativa que concibe el liderazgo como anclado en valores y propósitos, que inspira a todos hacia una visión compartida, que está comprometido a hacer crecer a las personas y que lidera y gestiona el cambio” (NIE, sin fecha disponible). Este marco general comprehensivo permite que los líderes docentes estén siempre al día en “temas actuales, tendencias y desarrollos en materia de currículo, pedagogía y evaluación” en cómo construir una visión compartida de las creencias y de los valores centrales en una comunidad de aprendizaje; en potenciar su impacto para “promover una cultura colaborativa en sus escuelas”; desarrollar puntos de vista innovadores y aplicar un repertorio de conocimientos para liderar y facilitar equipos y motivar a los estudiantes y a los colegas (AST, sin fecha). En suma, esta filosofía puede resumirse en tres palabras: liderar, aprender e inspirar (NIE, sin fecha disponible). El Gráfico 2 muestra los seis ámbitos del liderazgo escolar en el LGM.

GRÁFICO 2.
EL MODELO
DE CRECIMIENTO
EN LIDERAZGO
(LGM)



FUENTE; (NIE, 2017, P. 9)

El LGM refuerza los programas de desarrollo del liderazgo en el Instituto Nacional de Educación, única instancia de diseño y elaboración de programas de desarrollo del liderazgo (por ejemplo, Gestión y Liderazgo en las Escuelas (MLS, por su sigla en inglés) para la preparación de personal administrativo de nivel medio en las escuelas, y el programa Líderes en Educación (LEP, por su sigla en inglés), para la formación de directores).

La experiencia de Singapur

Como ya se ha dicho, Singapur cuenta con sendas profesionales bien definidas, diseñadas para que los docentes alcancen su pleno potencial a lo largo de su carrera. Estas incluyen la senda de docencia, la senda de liderazgo y la senda de especialización.

- **Senda de docencia:** Esta senda es adoptada por la mayoría de los profesionales en el servicio educativo. Brinda oportunidades para la mejora en la formación profesional de los docentes de excelencia. El cargo más alto en esta senda es el de “docente maestro”, escogido entre los enseñantes con mayor antigüedad. Los docentes maestros siguen enseñando y ayudando a desarrollar una docencia de excelencia a través de mentoría, desarrollando buenas prácticas docentes y modelos de lecciones. Los docentes maestros ganan un sueldo equivalente al de un jefe de departamento con antigüedad. En esta senda, los enseñantes tienen oportunidades para crecer profesionalmente a través de diplomas avanzados y programas de mayor nivel y otras modalidades de formación profesional. Los docentes que postulan a niveles superiores deben cumplir con ciertos estándares en términos de habilidades y conocimientos y demostrar que cuentan con las competencias y el desempeño que se requieren para las funciones de mayor nivel.

- **Senda de liderazgo:** Esta senda brinda oportunidades a los docentes para que asuman posiciones de liderazgo y cargos administrativos en las escuelas y en el Ministerio de Educación. De esta manera pueden pasar de ser jefes de departamento a ser directores de establecimiento y posteriormente asumir cargos en el Ministerio, como superintendentes o directores. Los jefes de departamento con mayores

responsabilidades pueden postular a un nivel superior. También existen compensaciones económicas especiales y compensaciones por mayor responsabilidad. En el proceso de postulación al cargo de director de escuela, los candidatos sostienen entrevistas con altos cargos de la administración, entre ellos altos funcionarios del Ministerio de Educación. También se someten a un ejercicio de liderazgo en situación que consiste en una prueba de simulación de dos días para evaluar su potencial de liderazgo. Una vez seleccionados, deben participar en un programa educativo de seis meses organizado por el Instituto Nacional de Educación (NIE, por su sigla en inglés) que los expone a problemáticas puntuales y generales que los líderes tienden a enfrentar y que también incluye visitas de estudio a otros países.

Senda de especialización: En el Ministerio de Educación, se ofrece la senda de especialización para formar a un grupo de profesionales con habilidades y conocimientos profundos en áreas específicas para innovar y mantener a Singapur en la vanguardia de los avances en materia de educación. Se han establecido cuatro áreas de especialización: diseño curricular e instruccional, psicología y orientación educativa, pruebas y mediciones educativas e investigación y estadísticas.

Las diferentes competencias articuladas brindan una orientación a los profesionales de la docencia para identificar áreas de mejora y desarrollar de manera permanente prácticas docentes que se correlacionen con el desarrollo de la carrera.

GRÁFICO 3. SENDAS PROFESIONALES PARA LOS DOCENTES
(MINISTERIO DE EDUCACIÓN, SIN FECHA)



Los docentes que aspiran a avanzar en cada una de estas sendas deben cumplir con los criterios establecidos. Deben desarrollar su experticia y profundizar sus experiencias y logros. Entre las diferentes sendas profesionales hay flexibilidad para movimientos laterales siempre y cuando él o la docente cumpla con los criterios para el cargo al que aspira.

• Selección de líderes escolares

Por lo general, los directores de escuela en Singapur inician su carrera como docentes. Son seleccionados entre enseñantes que demuestran su potencial de liderazgo. Todos los docentes tienen la posibilidad de transformarse en directores si cumplen con rigurosos criterios de selección (Ho & Koh, 2018). Estas son algunas de las cualidades que el Ministerio de Educación requiere para un director:

- Antecedentes profesionales sólidos
- Habilidades probadas de gestión en las escuelas o en el Ministerio de Educación
- Un deseo y compromiso de formar a los estudiantes para que alcancen su pleno potencial
- La habilidad de aprehender los nuevos desafíos que enfrenta la educación y desarrollar programas efectivos

(Teo, 2000 citado en Ho & Koh, 2018, p. 46)

Como lo señala Ho & Koh (2018), en 2012, Singapur ya había establecido un proceso sistemático multidimensional para la selección de directores, que comienza cuando un docente principiante se integra a una escuela. Como lo indicara el entonces Ministro de Educación, Tharman (2006):

“Ponemos especial atención en seleccionar y formar líderes escolares, a través del LEP y otros medios, dentro y fuera del trabajo. Queremos a las personas idóneas para dirigir a nuestras escuelas. Este mero hecho hace que Singapur sea muy diferente a otras realidades. Desde los inicios en la carrera de un profesional de la educación procuramos identificar y formar a aquellos individuos interesados en asumir cargos de liderazgo y que cuentan con las condiciones para hacerlo.”

En este artículo presentaremos tres procesos de selección claves de directivos escolares: el Sistema Optimizado de Gestión del Desempeño (EPMS), el Potencial Actual Estimado (CEP) y el Ejercicio Situacional de Liderazgo (LSE).

Todos los docentes en Singapur pasan por un proceso de evaluación denominado Sistema Optimizado de Gestión del Desempeño (EPMS). El EPMS es una herramienta integral de evaluación docente (Goodwin et al., 2017; Tan, sin fecha). Es adaptable a las tres sendas profesionales y establece claras expectativas y comportamientos requeridos para un desempeño exitoso en cada una de ellas (Lee & Tan, 2010). Las expectativas varían según el grado del profesional y un profesional de mayor grado debe demostrar diferentes competencias que uno de menor nivel (Jensen et al., 2017). El EPMS está alineado con las metas de autoevaluación, desarrollo de la carrera, *coaching* y *mentoring*, desarrollo del liderazgo y reconocimiento asociado al desempeño (Tan, sin fecha). En su esencia está asociado al desarrollo de los individuos y apunta a mejorar el desempeño y la efectividad de los docentes (Goodwin et al., 2017; Lee & Tan, 2010).

Básicamente, los docentes son evaluados en el “qué” y “cómo” de su desempeño (Lee & Tan, 2010). El “qué” se refiere a una serie de Áreas de Resultados Claves (KRA, por su sigla en inglés) que el EPMS establece como la base para la evaluación de los docentes (Lee & Tan, 2017). Las KRA describen los ámbitos generales de trabajo requeridos para un docente y se agrupan en tres grandes bloques: 1) resultados escolares (es decir, un aprendizaje de calidad para los estudiantes); 2) resultados profesionales (por ejemplo, formación profesional); y 3) resultados organizacionales (por ejemplo, contribuciones a trabajos de comités) (Goodwin et al., 2017). Adicionalmente, el EPMS incluye indicadores de comportamiento basados en competencias (por ejemplo, ética profesional), maestría profesional (por ejemplo, una práctica orientada por valores y centrada en los estudiantes), excelencia organizacional (por ejemplo, visión y planificación), y una colaboración efectiva (relaciones y habilidades interpersonales, entre otros) (Goodwin et al., 2017).

El EPMS es ante todo una herramienta de autoevaluación para los docentes (Goodwin et al., 2017; Tan, sin fecha) que les permite identificar sus fortalezas y debilidades en materia de docencia y otras áreas de trabajo, evaluar sus propias

capacidades para educar de manera integral a los estudiantes, desarrollar planes personales para la formación profesional y articular sus contribuciones (por ejemplo, innovaciones) al desarrollo de la escuela (Goodwin et al., 2017).

Asimismo, el EPMS sirve también como base para el *coaching* y la mentoría (Goodwin et al., 2017; Tan, sin fecha). Las conversaciones entre un docente y su supervisor son recurrentes durante el año. Contienen un ciclo de revisión que comienza con una fijación de metas seguida por una evaluación a mitad del ciclo y una revisión global a fin de año (Goodwin et al., 2017). Estas revisiones permiten identificar las fortalezas de un docente, sus áreas que requieren mejora y futuros planes de desarrollo. También permite establecer las sendas de su desarrollo profesional (Goodwin et al., 2017). En función del desempeño docente en sus primeros años de trabajo, son ubicados en una de las tres sendas profesionales. Esto asegura una promoción oportuna de aquellos docentes que tienen el potencial de asumir mayores responsabilidades (Goodwin et al., 2017).

Por último, los resultados del EPMS sirven como base para la compensación financiera que incluye los incrementos en el sueldo anual y los bonos por desempeño. El bono, que se entrega en marzo de cada año por el trabajo realizado durante el período entre enero y diciembre del año anterior, es equivalente a entre uno y tres meses de sueldo de profesionales con desempeño promedio a sobresaliente (Lee & Tan, 2010). El reconocimiento por desempeño no solo contempla una compensación financiera sino también otras de carácter no monetario (por ejemplo el reconocimiento al docente comprometido) (Goodwin et al., 2017).

El EPMS no es la única herramienta para cultivar talentos orientados al liderazgo escolar. Otro proceso clave es el Potencial Actual Estimado (CEP), que es realizado durante la evaluación sumativa de fin de año. En 1995, el Ministerio de Educación introdujo el concepto de “potencial actual estimado” para evaluar las capacidades y potencialidades de un profesional de la educación de asumir mayores responsabilidades en el futuro (Chew, et al., 2003). Fue adaptado de la evaluación que realiza Shell Petroleum sobre el potencial de liderazgo de sus empleados (Ho & Koh, 2018). El CEP juega un rol clave en la selección que realiza el sistema educativo de Singapur de candidatos para su formación en la senda del liderazgo escolar (Ho & Koh, 2018). Esto le permite a los directivos escolares

capacitar a futuros líderes dándoles a esos docentes la máxima exposición, lo que les ayuda a realizar su CEP (Goodwin et al., 2017). Los resultados del EPMS están disponibles para los docentes; los del CEP, en cambio, son utilizados por el Ministerio de Educación para decisiones sobre promociones y las asignaciones de recursos humanos no son transparentes para el docente (Jensen et al., 2017).

Para contrapesar el carácter subjetivo del CEP, el puntaje es determinado sobre la base de datos empíricos provenientes de múltiples fuentes. Estas incluyen el portafolio del docente y el juicio inmediato del supervisor respecto de las contribuciones del docente a la escuela y la comunidad (Goodwin et al., 2017). La evaluación del supervisor toma en consideración los puntos de vista de los docentes con más antigüedad que han trabajado con él o la docente, jefes de departamento y directores y subdirectores.

El CEP implica no solo a los directivos escolares y al personal clave, sino también a los superintendentes de grupos de escuelas y el director zonal “que es responsable de la mejora escolar en todas las escuelas en las diferentes agrupaciones de esa zona” (Jensen et al., 2017, p. 9). El involucramiento de los superintendentes de agrupaciones y el director zonal permite mantener un cierto nivel de consistencia en la evaluación de los docentes en las diferentes escuelas (Chew et al., 2003).

Aparte del EPMS y del CEP, existe un proceso denominado Ejercicio Situacional de Liderazgo (LSE), exclusivo para la selección de directores. El LSE se realiza de manera adicional al involucramiento de los superintendentes de grupos de escuelas y altos mandos del Ministerio de Educación, incluido el Director General de Educación, los Secretarios Permanentes y otros directores del Ministerio (Ho & Koh, 2018). Es un ejercicio de simulación de 2 días que evalúa las capacidades y el potencial de liderazgo del candidato en el que se le pide que desarrolle estrategias y planes de acción para un escenario virtual no educativo. Los candidatos deben lidiar con varios actores claves que tienen diferentes agendas e intereses. Los candidatos reciben un informe al final del LSE que refleja sus fortalezas y flaquezas en áreas como liderazgo, gestión y administración. El objetivo del LSE es obtener una evaluación más exhaustiva y triangulada de un candidato o candidata.

Para los docentes en la senda de liderazgo, el Ministerio de Educación considera sus puntajes en el EPMS y su CEP como la base para seleccionarlos en los programas de educación en liderazgo del Instituto Nacional de Educación (programa Gestión y Liderazgo en las escuelas para formar a los mandos medios y programa Líderes en Educación para la formación de directores). En resumen, la selección de directivos escolares en Singapur se basa en múltiples datos y diferentes dimensiones. El objetivo es contar con un sistema robusto para el desarrollo del liderazgo escolar.

• Programas de desarrollo del liderazgo en Singapur

Como ya se dijo, existen dos programas centrales de formación en liderazgo en Singapur, Gestión y Liderazgo en las Escuelas (MLS) para la formación de jefes de departamento, jefes de signatura o jefes de nivel, y el programa Líderes en Educación (LEP) para la formación de directores. El objetivo de estos programas es asegurar que las escuelas “se superen a sí mismos y sean innovadoras y adaptativas” (Jensen et al., 2017, p. 11). El Gráfico 4 muestra la posición de los programas MLS y el LEP en la senda de liderazgo.

Es importante entender que estos dos programas están vinculados entre sí (Jensen et al., 2017). El MLS procura formar líderes docentes en el punto medio de su carrera y apunta a la dirección escolar, que constituye el punto álgido del liderazgo dentro de las escuelas (Jensen et al., 2017). Ambos programas contribuyen a la gestión escolar y los equipos directivos deben ser

GRÁFICO 4: POSICIÓN DE LOS PROGRAMAS MLS Y LEP EN LA SENDA DE LIDERAZGO



FALTA TRADUCCION

Fuente: Jensen et al., 2017, p. 3

capaces de trabajar de manera autónoma y en colaboración con los diferentes actores claves (Jensen et al., 2017). El MLS complementa el LEP y sirve como un filtro preliminar para identificar los candidatos al LEP (Jensen et al., 2017). Ambos programas comparten filosofías y enfoques sobre aprendizaje en adultos.

Una vez que los candidatos son seleccionados para el MLS o el LEP, se vuelven participantes a tiempo completo del programa y son completamente subsidiados a la vez que reciben sus sueldos y beneficios como profesionales ya que siguen empleados por el Ministerio de Educación. Por ende, los participantes son liberados de sus responsabilidades en la escuela (incluidos sus deberes en el servicio nacional) cuando participan en los programas de liderazgo (Jensen et al., 2017).

3.3. Enfoques y programas para el desarrollo de liderazgo

Los programas de liderazgo escolar en Singapur son realizados por el Instituto Nacional de Educación (NIE, por su sigla en inglés). Estos programas son considerados hitos en la carrera de un profesional y son desarrollados a través de iniciativas conjuntas entre los profesionales y los académicos. El propósito central de los programas de liderazgo es formar líderes con la visión y la capacidad de liderar y manejar el cambio en un entorno complejo y evolutivo.

La formación de líderes en Singapur incorpora de manera importante las competencias requeridas en el siglo 21 (Tan, Chye, Lim, Chua, Tuckman & Monetti, 2016; Tan, Liu and Low, 2017; Reimers & Chung, 2016). La formación en liderazgo está alineada con las metas y prioridades nacionales (Tan, Low & Hung, 2017).

Para lograr escuelas efectivas y resultados de aprendizajes óptimos se requiere un fuerte liderazgo escolar. Un liderazgo escolar efectivo implica ir más allá de la realización eficiente de tareas administrativas. Supone que los líderes escolares sean seleccionados y capacitados en los nuevos paradigmas del liderazgo instruccional y la toma de decisiones colaborativa, y la creación de estructuras de apoyo a nivel sistémico para el desarrollo de ese liderazgo.

La Encuesta Internacional de Docencia y Aprendizaje 2013 (TALIS, por su sigla en inglés) constituye una valiosa herramienta para medir las acti-

vidades a la que destinan su tiempo y energía los directores escolares. Esta indica que en promedio los directores dedican 41% de su tiempo a tareas administrativas y de liderazgo y a reuniones, 15% a interacciones con estudiantes, 11% a interacciones con apoderados y 7% a interacciones con la comunidad. En otras palabras, una parte sustancial del tiempo de los directores (casi dos tercios, en promedio) es destinada a tareas administrativas y relacionadas con el currículo. Un punto específico se refiere al involucramiento de los docentes en lo que se conoce como actividades de “liderazgo instruccional”, que corresponden a actividades para apoyar la enseñanza y la formación docente, entre otras, emprender acciones para incentivar la cooperación entre docentes para desarrollar nuevas prácticas docentes, y asegurar que los docentes se responsabilicen respecto de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de mejorar sus habilidades de enseñanza. En breve, el foco de este aspecto del liderazgo es mejorar la instrucción. En relación a lo anterior, cabe destacar que los programas de formación en liderazgo a veces no incluyen suficientes componentes relativos al liderazgo instruccional y que solo un 25% de los directores indicó haber recibido formación en liderazgo instruccional.

Para ilustrar de qué forma se pone en práctica la filosofía del NIE en los programas de liderazgo, se describen dos de nuestros programas señeros, Líderes en Educación (LEP) y Gestión y Liderazgo en las Escuelas (MLS).

• Líderes en Educación (LEP)

El LEP es un programa de seis meses a tiempo completo para subdirectores y funcionarios del Ministerio de Educación de Singapur especialmente seleccionados para brindarles formación en liderazgo escolar. Estos funcionarios poseen antecedentes de un buen potencial y desempeño y han aprobado una serie de pruebas situacionales y entrevistas de selección realizadas por el Ministerio de Educación. Los participantes seleccionados dejan la escuela en la que han estado trabajando para abordar a tiempo completo el LEP y reciben nuevas funciones escolares una vez graduados. Están totalmente subvencionados por el MOE (incluido el costo del programa y los traslados aéreos).

a. Metas

El objetivo del LEP es desarrollar capacidades directivas basadas en valores, que tengan un propósito, sean innovadoras y con visión de futuro y ancladas en un sólido liderazgo de personas, habilidades de gestión y una comprensión de cómo los directores pueden trabajar de manera efectiva en un entorno complejo.

b. Marco general de 5R5M

La tarea de un directivo escolar es compleja. Por ello, el LEP pone el acento en una reflexión-acción permanente e instruye a los participantes respecto del carácter interactivo de los “roles” y las “mentalidades” del liderazgo escolar. La obra de Sergiovanni (2009) *Cinco Fuerzas del Liderazgo* (con roles de liderazgo asociados, a saber, educativo, técnico, humano, simbólico y cultural) y la obra de Gardner (2007) *Cinco Mentalidades para el Futuro* (ética, respetuosa, creativa, sintetizadora y disciplinada) están integradas en un innovador marco 5R5M (5 roles y 5 mentalidades) para la formación del liderazgo escolar en el LEP. El marco general 5R5M combina el carácter multifacético de los roles de los directores con las mentalidades necesarias para desempeñar esos roles, adaptados al contexto del liderazgo escolar de Singapur.

c. Enfoque de aprendizaje

El principio andragógico clave subyacente del LEP es la construcción, intercambio y aplicación de conocimientos dentro de un paradigma constructivista social. Este principio andragógico está alineado con las teorías modernas de la complejidad que postulan que el conocimiento surge de interacciones humanas ricas y dinámicas. En ese paradigma, se espera que los participantes en el LEP aprendan más allá de los insumos de los cursos involucrándose en una generación social de conocimientos profunda y significativa. Los medios de aprendizaje del LEP están diseñados para brindar una plataforma de interacciones entre los participantes para que construyan, compartan y apliquen nuevos conocimientos. Algunos medios de aprendizaje facilitan la internalización de valores, promueven la autoconciencia y el autodomínio entre los participantes.

• **Gestión y Liderazgo en las escuelas (MLS)**

Gestión y Liderazgo (MLS) es un programa de 17 semanas a tiempo completo para mandos medios cuyo propósito es formarlos como profesionales innovadores y creativos en su ámbito a fin de que puedan brindar apoyo a sus directores en la gestión de sus escuelas. MLS tiene tres objetivos específicos:

- Crear nuevos conocimientos en un aprendizaje generativo y colaborativo que vaya más allá de un abordaje temático o de signatura
- Fortalecer la experticia y la competencia entre los mandos medios respecto de su posición próxima al pináculo de la senda de liderazgo
- Potenciar las capacidades para liderar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la creación de equipos de aprendizaje con un foco en la mejora continua en el currículo

(NIE, sin fecha)

Como aspecto central, MLS brinda apoyo a los participantes para que amplíen sus roles y capacidades más allá de sus departamentos académicos, enseñándoles a asumir un liderazgo directo en sus escuelas. El énfasis está puesto en el *aprendizaje colaborativo* para generar nuevos conocimientos y transitar fuera de los límites de una disciplina o signatura específica; su fortaleza proviene de otros programas exitosos de liderazgo como el programa Líderes en Educación (NIE, sin fecha)

• **Componentes del programa**

El curso central, “Fundamentos del liderazgo y la gestión”, brinda a estos líderes valiosa información sobre importantes componentes tales como las políticas educativas, el liderazgo, la gestión, el currículo y la evaluación (NIE, sin fecha).

El proyecto curricular es realizado en una escuela local en pequeños equipos de proyecto (grupos de cinco); esto les permite examinar y reaccionar ante problemas curriculares reales que podrían enfrentar, lo que les brinda a los mandos medios una auténtica experiencia de aprendizaje. Estos equipos desarrollan también un currículo realista e innovador de 10 semanas que la escuela puede implementar, poniendo a prueba la creatividad y capacidad de los líderes para liderar procesos reales de enseñanza-aprendizaje y trabajar en una permanente mejora del currículo (NIE, sin fecha).

Una amplia gama de 30 ramos electivos, son revisados de manera constante, seis de los cuales deben ser escogidos por los mandos medios como elementos para ser gestionados en su ámbito de responsabilidades y experticia. Estos incluyen “Construcción de equipos y manejo de conflictos”, “Herramientas introductorias para una investigación basada en la escuela” y “Currículo diferenciado para estudiantes diversos”, entre muchos otros. También comprenden áreas temáticas como inglés, matemáticas y ciencias (NIE, sin fechas). Los electivos suman un total de 108 horas (Jensen et al., 2017).

Sin embargo, el programa MLS no es solo un aprendizaje teórico del liderazgo y la gestión. Además de las competencias de enseñanza basada en la teoría, también integra habilidades y diálogos profesionales bajo la forma de indagaciones rigurosas en el contexto de su trabajo. Esta integración ayuda a la formación de los participantes y a su aprendizaje e involucra a instituciones superiores de aprendizaje, gobierno e instituciones de apoyo y organizaciones externas e individuos, conformando un proyecto curricular colaborativo con interdisciplinas. El entorno de aprendizaje combina la interacción social con las tecnologías de la información y conexiones virtuales para que los líderes escolares puedan aprender de manera innovadora, abrirse al mundo y expandir sus puntos de vista (NIE, sin fecha).

El programa MLS incluye también una visita de estudio regional de una semana a países del Sudeste Asiático y del Asia-Pacífico para inspirar a los participantes a aprender y evaluar sistemas educativos alternativos al propio, ayudándolos a desarrollar nuevas ideas o cuestionando preconcepciones para alcanzar nuevas perspectivas. Este aprendizaje internacional les permite abordar los sistemas escolares actuales con un punto de vista diferente al verse expuestos a otros sistemas educativos no necesariamente similares, lo que a su vez los volverá más efectivos en sus roles y procesos de liderazgo.

• **Resultados esperados**

Los graduados del programa MLS debe ser capaces de:

- Demostrar un conocimiento actualizado de la teoría relevante para el liderazgo y la gestión departamental y saber aplicarlo de manera efectiva al personal y las actividades del departamento;

- Reflexionar, pensar y razonar de manera independiente sobre temas curriculares y pedagógicos complejos y comprender de qué forma una práctica innovadora se traduce en mejores logros escolares para los estudiantes;
- Diseñar, desarrollar, implementar y evaluar actividades curriculares en su campo de experticia;
- Formular estrategias para apoyar la motivación y satisfacción de los docentes y promover un clima de colaboración en el departamento;
- Identificar y facilitar actividades de formación profesional apropiadas que brinden apoyo a las prioridades departamentales, escolares y nacionales;
- Evaluar los aprendizajes escolares y la efectividad docente de manera válida y confiable y aplicar de manera adecuada procesos de evaluación dentro del departamento; y
- Comprender el contexto educativo más general, lo que incluye las prioridades nacionales y las restricciones en una sociedad multirracial.

(NIE, 2016)

Una vez graduados, los participantes en el MLS retornan a sus escuelas a asumir cargos como líderes docentes. Si tienen un buen desempeño y obtienen las certificaciones EMPAS y CEP, pueden ser ascendidos a subdirectores (Jensen et al., 2017).

Conclusiones

• *Selección:* los potenciales líderes escolares deben ser identificados y capacitados tempranamente en sus carreras. En el sistema escolar de Singapur, aquellos que tienen el deseo y el potencial de acceder a cargos de liderazgo escolar son situados en la senda profesional de liderazgo, lo que les permite ascender de jefes de signatura o departamento a subdirectores y directores, e incluso, en algunos casos, a cargos ministeriales. La selección de directivos escolares se ve muy facilitada por la creación de este proceso de senda profesional que separa a aquellos que están en la senda de docencia y la senda de especialización y permite que aquellos que

tienen aptitudes sean formados y seleccionados para roles de liderazgo. Aquellos que aspiran a un cargo de director también deben pasar por varias rondas de entrevistas con altos cargos administrativos, entre otros, funcionarios del Ministerio de Educación, y realizar un ejercicio de liderazgo en situación real que consiste en una actividad de simulación de 2 días para poner a prueba sus competencias de liderazgo.

- *Programas de capacitación que integran la investigación y la práctica:* los expertos señalan que los programas de liderazgo exitosos, como los programas de educación docente, se caracterizan por su contenido basado en investigaciones, su coherencia curricular, sus métodos de aprendizaje basados en problemas, su coaching basado en experiencias en terreno y la colaboración entre pares. El programa Líderes en Educación (LEP) de Singapur es un modelo digno de ser seguido. Lanzado en 2001 y coordinado por el NIE, es una actividad de 6 meses a tiempo completo para capacitar a potenciales líderes escolares. Los directores deben pasar por esta instancia antes de ser designados en sus escuelas. El LEP incluye módulos en todos los aspectos del liderazgo, entre ellos cómo diseñar una visión u una cultura escolar, estrategias comerciales y de gestión para dirigir las escuelas, pensamiento organizacional y diseño y prácticas de evaluación. El LEP también incluye charlas de los profesionales más distinguidos y con mayor experiencia en el ámbito de la educación, como el Secretario Permanente para la Educación, el Director General de Educación y el Director de Escuelas. Otro aspecto clave del programa consiste en una visita internacional de dos semanas a otras instituciones y organizaciones educacionales, así como una visita a una empresa para interactuar con altos ejecutivos de multinacionales establecidas en Singapur. Estas citas abren a los futuros directores a nuevos enfoques sobre los que se espera que reflexionen de manera crítica e incorporen en su propia filosofía de liderazgo escolar.

- *Liderazgo instruccional:* TALIS señala que el liderazgo instruccional centrado en desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje es una de las áreas más importantes del liderazgo escolar. El liderazgo escolar por lo general se traduce en la existencia de planes de formación profesional bien implementados, un mayor

involucramiento en observaciones de los docentes, mayores niveles de respeto mutuo entre colegas, y una mayor satisfacción laboral. El punto de partida para mejorar el liderazgo instruccional es generar una mayor conciencia acerca de su importancia e incluirla como un componente de la capacitación de los directores. Los directivos escolares deben estar conscientes de que el liderazgo en materia de instrucción tendrá un impacto positivo directo en los resultados escolares y en los logros de los estudiantes. Ciertas actividades instructivas particulares pueden ser promovidas de manera activa por todos los directores, como alentar y brindar coaching a los docentes para que utilicen estrategias docentes basadas en investigaciones y establecer procesos de revisión para responsabilizar a los docentes de las experiencias y los entornos de aprendizaje de los estudiantes.

- *Delegación y toma de decisiones colaborativa:* También se puede potenciar un liderazgo escolar efectivo a través de la delegación y colaboración, lo que a veces se denomina liderazgo “distribuido” o liderazgo “docente”. Esto implica empoderar a los docentes para que participen en los procesos de toma de decisiones relativos a varios aspectos de la gobernanza escolar, en particular, temas relacionados con el currículo y la docencia que se inscriben en su ámbito cercano o directo de acción. Esta forma de liderazgo tiende a fortalecer la confianza de los enseñantes en sus habilidades y en la práctica les permite aliviar parte de la carga que recae sobre los directores y subdirectores. La encuesta TALIS indica que un promedio de 61% de los directores señalan que comparten responsabilidades en materia de políticas disciplinarias hacia los alumnos y 52% indican que comparten responsabilidades en cuanto a las políticas de evaluación. Por lo general, los directores comparten responsabilidades en la selección de materiales de aprendizaje (45%), en decidir los cursos que se ofrecen (52%) y en determinar los contenidos del aula (35%). A pesar de que existen grandes diferencias entre los países, aquellas naciones que aspiran a tener un buen desempeño deberían considerar el desarrollo de una cultura colaborativa de liderazgo que en el largo plazo facilite la formación profesional en terreno y una mayor satisfacción laboral tanto para los enseñantes como para los líderes docentes.

Referencias bibliográficas

- Academy of Singapore Teachers, (n.d.). Teacher-Leaders Programme. Descargado de: <https://www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg/cos/o.x?c=/ast/pagetree&func=view&rid=1074168>
- Chew, J., Stott, K., & Boon, Z. (2003). On Singapore: The making of secondary school principals. *International Studies in Educational Administration*, 31(2), 54-75.
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Goodwin, A. L., Low, E. L., & Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators in Singapore: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ho, J. M., & Koh, T. S. (2018). Historical development of educational leadership in Singapore. In T. S. Koh and D. Hung (Eds.), *Leadership for Change: The Singapore Schools' Experience*. Nueva Jersey; Lonfres: World Scientific.
- Jensen, B., Downing, P., & Clark, A. (2017). *Preparing to Lead: Singapore Management & Leadership in Schools Program and Leaders in Education Program*. Washington, DC: Center on International Education Benchmarking, National Center on Education and the Economy. Descargado de: <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/09/PreparingtoLeadSingapore092617.pdf>

Lee, K. E. C., & Tan, M. Y. (2010). *Rating teachers and rewarding teacher performance: the context of Singapore*. Paper presented at the Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC) Conference on Replicating Exemplary Practices in Mathematics Education, Koh Samui, Tailandia, 7-12 Marzo 2010.

Ministry of Education (MOE). (n.d.). *Career information*. Descargado de: <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>

National Institute of Education (NIE). (2017). *Leaders in Education Program: Handbook for Participants*. National Institute of Education, Singapur.

National Institute of Education (NIE). (n.d.a.). *Leadership and school organization*. Descargado de: <http://www.nie.edu.sg/research/research-offices/office-of-education-research/research-development-framework/leadership-and-school-organisation>

National Institute of Education (NIE) (n.d.b.). *Policy and Leadership Studies: About Us*. Retrieved from: <http://www.nie.edu.sg/our-people/academic-groups/policy-and-leadership-studies>

National Institute of Education (NIE). (n.d.c.). *Management and Leadership in Schools Programme*. Descargado de: <http://www.nie.edu.sg/leadership-professional-development/leadership-programmes/management-and-leadership-in-schools-programme>

Reimers, F.M. & Chung, C.K. (Eds) (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century Educational Goals, Policies, and Curricula from Six Nations*. Cambridge. Harvard Education Press.

Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston: Pearson.

- Tan, O.S. (2015). Teacher Policies: Global Best Practices for Developing the Teaching Profession. *World Innovation Summit for Education (WISE)*. Qatar Foundation. Descargado de: <http://www.wise-qatar.org/2015-wise-research-teacher-policies>
- Tan, O. S. (n.d.). Teacher education in a complex environment: A Singapore perspective. Descargado de: https://www.nier.go.jp/06_jigyousymposium/i_sympo26/pdf/E04.pdf
- Tan, O.S., Low, E.L., & Hung, D. (Eds.). (2017). *Lee Kuan Yew's Educational Legacy: The Challenges of Success*. Dordrecht: Springer.
- Tan, O.S., Liu, W. C., & Low, E. L. (Eds.). (2017). *Teacher Education in the 21st century: Singapore's Evolution and Innovation*. Dordrecht: Springer.
- Tan, O.S., Chye, S., Lim, K.J., Chua, B.L., Tuckman, B.W. & Monetti, D.M. (2016). *Educational Psychology: An Asia Edition*. Singapore: Cengage Learning Asia Pte Ltd.
- Tharman, S. (2006). Discurso del Sr. Tharman Shanmugaratnam, Ministro de Educación y Viceministro de Finanzas en la Novena Ceremonia de Nombramiento de Directores, jueves 28 de diciembre de 2006, Hotel Shangri-La.

Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina

Margarita Poggi¹

Enfrentados a demandas cada vez más complejas, quienes ejercen la función directiva asisten a dos momentos relevantes en su carrera como líderes escolares: el inicio de la trayectoria y el desarrollo y progreso de la carrera en el tiempo. La singularidad y exigencia del liderazgo escolar, especialmente en un escenario educativo como el de América Latina, hace urgente contar con procesos de formación integrales. Estos debieran hacer posible iniciarse con eficacia en la conducción, sobre todo en lo referido a la relación con los docentes y, una vez en el cargo, consolidarse a través de apoyos formativos que enfatizen el acompañamiento en la tarea y una constante reflexión en torno a las prácticas cotidianas.

En los sistemas educativos de América Latina han tenido lugar dos procesos que han mejorado la situación educativa de la región en las últimas décadas y que resultan auspiciosos desde la perspectiva del derecho a la educación. El primero, remite a la sanción de leyes que aumentaron progresivamente la cantidad de años de la etapa obligatoria –en un primer momento en la educación básica y en una segunda etapa en la educación secundaria– y la ampliación consecuente de la oferta educativa, lo cual implica la atención masiva de adolescentes y jóvenes que previamente no asistían a la escuela. El segundo proceso, se evidencia en la inclusión paulatina y continua de diversos sectores sociales de nivel socioe-

1. Directora de la Sede Regional Buenos Aires del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE) UNESCO Sede Regional Buenos Aires.

conómico bajo o muy bajo, antes excluidos en los sistemas educativos. Ambos procesos, desde la perspectiva del derecho a la educación, resultan altamente alentadores, ya que implican en promedio más años de estudio y más sectores sociales incluidos.

Pese a lo anterior, existen todavía fuertes retos para concretar el ejercicio pleno de este derecho. Uno de ellos, quizás el de mayor relevancia, es el de lograr que quienes acceden a los niveles obligatorios, permanezcan en ellos y completen sus estudios, habiendo logrado aprender lo que la escuela se propuso enseñarles. Esta cuestión abre también interrogantes sobre la relevancia del contenido a enseñar y aprender, teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y lingüística de los niños, niñas y jóvenes que hoy transitan por los distintos niveles de cada sistema educativo de los países de la región.

De manera simultánea al desarrollo de los procesos mencionados, el papel de las escuelas y de sus directivos ha ido acrecentando su visibilidad, al tiempo que innumerables investigaciones y estudios internacionales y regionales han señalado que la calidad del liderazgo produce diferencias significativas en los procesos formativos de estudiantes, en el crecimiento profesional de los docentes y en los resultados académicos de las instituciones escolares.

Así, liderazgo y gestión escolar se han constituido en campos estrechamente relacionados, especialmente cuando se piensa su importancia en la construcción de la cultura escolar. Más precisamente, una importancia orientada al desarrollo pleno y la formación integral de niños, niñas y jóvenes –y, en particular, de sus capacidades cognitivas– para posibilitar su futura integración activa en la esfera pública.

Reconocida la importancia de la función directiva en las instituciones escolares frente a demandas cada vez más complejas, los requerimientos de una formación para el acceso a los cargos y la implementación de acciones formativas en servicio resultan fundamentales (Weinstein, Cuellar, Hernández y Flessa, 2015a).

Al mismo tiempo, muchos de los estudios sobre el liderazgo eficaz señalan que no hay fórmulas únicas ni universales aplicables en cualquier contexto. Esto se debería a la singularidad de la tarea, las tradiciones de los sistemas educativos y de sus niveles, las culturas académicas y las trayectorias profesionales de los directores, entre otros aspectos.

Las dificultades para codificar prácticas complejas (CEPPE, 2009), como son aquellas que desarrollan los directivos escolares, plantean exigencias importantes a los procesos de formación, a partir de los cuales los docentes acceden a los cargos de conducción y se consolidan a partir de la experiencia. Por ello, una de las claves de la formación se relaciona con el modo de abordar la distancia entre la prescripción, ligada a la definición del puesto de director², y las prácticas reales que se desarrollan en las instituciones escolares.

Este capítulo se centrará en reflexiones sobre algunas características de las prácticas que son menos frecuentemente abordadas en los programas de formación. Dichas reflexiones se agrupan en dos momentos relevantes de la carrera de directores, aun cuando no hay una distinción concluyente e irrefutable entre uno y otro: el inicio de la trayectoria como director y el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo

Entre los aspectos de las prácticas vinculados con el acceso e inicio de la trayectoria como director, se abordarán los siguientes: la ambigüedad frente a la salida del aula, la construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático, la consolidación de un equipo de trabajo, la construcción del proyecto institucional, el manejo de las temporalidades (el corto y el mediano plazo) y, por último, el cambio en la unidad de acción/intervención que supone un viraje desde el aula hacia la institución, en el contexto del sistema educativo.

En lo que refiere a aspectos relacionados con el desarrollo y progreso de la carrera directiva en el tiempo, en particular en el caso de directores experimentados., e plantearán los siguientes aspectos: la multiplicidad de tareas, el regreso al aula desde el liderazgo pedagógico, la rutinización / burocratización de las prácticas y la evaluación en la institución y de la institución.

A continuación, se abordará la distinción entre directores experimentados y expertos marcando la importancia que los programas de formación pueden producir en este sentido.

2. El uso de un lenguaje que no reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una preocupación presente en la redacción de este capítulo. Es sabido que no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la mejor manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a; los/las y otras formas sensibles al género, con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, he optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica.

Si bien las reflexiones que se presentan en este capítulo no necesariamente deben traducirse de manera lineal, simple o esquemática en contenido de los programas de formación, ellas pueden contribuir a una visión más integral del liderazgo y aportar pistas para comprender el complejo proceso de apropiación y construcción de un estilo de conducción orientado a producir cambios en la cultura escolar, que posibiliten mejorar procesos y resultados del conjunto de actores que integran cada institución escolar. Asimismo, pueden brindar orientaciones para la reflexión, particularmente para quienes diseñan programas de formación, tanto en relación con los contenidos como con las capacidades que deben ser desarrolladas.

1. El director novel: reflexiones en torno a la fase inicial del desempeño

La investigación sobre directores noveles es relativamente reciente y todavía escasa en América Latina, según lo evidencian distintos estudios sobre la temática (García Garduño et al., 2011; Weinstein et al., 2016). Sin embargo, ella resulta clave para comprender las problemáticas y desafíos que enfrentan quienes acceden por primera vez a cargos directivos.

Las prácticas que pueden tener lugar cuando se ha accedido al cargo pueden resultar variadas, como también lo son las experiencias previas en la trayectoria profesional de los directores noveles, pero los estudios citados destacan, entre otras cuestiones, el “*shock* de realidad” que caracteriza esta etapa inicial, así como la sorpresa que provocan diversas situaciones cotidianas escolares. Las razones pueden deberse a distintos factores, como el escaso conocimiento de algunas cuestiones fundamentales acerca de las tareas que el nuevo cargo implica, de las normativas que lo regulan y/o de las características de la cultura institucional del centro escolar al que llegan por el nombramiento que formalmente les asigna el cargo.

En cualquier caso, cabe mencionar que cuanto menor resulte el grado de anticipación de las tareas y funciones que deben realizarse en el primer tiempo de socialización en el cargo, mayor será el grado de sorpresa y la necesidad de reacom-

dación respecto de las expectativas iniciales. Esta distancia entre la anticipación y las expectativas, por un lado, y el ejercicio concreto del cargo, por el otro, resulta clave por lo tanto para ser tratada en la formación inicial de los futuros directores.

Distintas cuestiones pueden abordarse en relación con esta primera etapa, algunas de las cuales serán presentadas a continuación. Por supuesto, cabe señalar que no todas pueden tener la misma relevancia para un director novel ya que siempre se trata de un grupo heterogéneo con características diversas dependiendo de si fue reclutado dentro de la misma institución o proviene de otra, de su trayectoria profesional previa y el tipo de cargos en los que se ha desempeñado, del conocimiento de la comunidad o de algunas de sus rasgos, del grado de comodidad en el manejo de la autoridad, de las formas de construir poder en la institución y de las fuentes a las que recurre para ello, entre otros aspectos.

1.1. La ambigüedad frente a la salida del aula

El ascenso a cargos directivos es casi la única vía para avanzar en la carrera docente, tal como se encuentra actualmente estructurada en numerosos países de la región, por lo que las motivaciones de los docentes para este ascenso pueden ser múltiples, complementarias o, en algunos casos, excluyentes entre sí. A ello se debe que sea posible encontrar una amplia gama de situaciones que van desde docentes que “no ven el momento de dejar el aula” porque, tras una larga trayectoria desean ampliar y mejorar su carrera (en algunos casos incluso por un cierto cansancio en relación con el trabajo en ese ámbito), hasta otros que se presentan a las instancias formales para ascender como única alternativa para progresar en la carrera. Al mismo tiempo, algunos no adoptarían esta decisión, si la continuidad en el aula se tradujera también en un ascenso o mejora significativa en las condiciones laborales.

Desde la perspectiva de los sistemas educativos, en términos generales, la opción directiva parece constituir más un premio a la antigüedad que una valoración de los conocimientos y capacidades para gestionar una institución escolar.

En consecuencia, puede hallarse un amplio abanico de actitudes y posiciones entre quienes acceden al cargo directivo: desde el deseo de “fugarse” del aula, pasando por la búsqueda de nuevas experiencias que renueven el compromiso con la educación, hasta la añoranza por “la clase” perdida o el grupo de estudiantes, entre otras.

En muchos casos estas actitudes no se encuentran solo *entre* distintos docentes ya que, por lo menos algunas de ellas, pueden atravesar las elecciones de una misma persona. Esto hace más difícil aún la transición del puesto docente al directivo, al menos en aquellos casos en donde llegar a ser director o directora supone dejar de lado las tareas frente a los estudiantes.

Dado lo anterior, la construcción de una nueva identidad profesional, como lo supone tanto el acceso a un cargo directivo como el desempeño en el puesto en su fase inicial, sin duda está teñida por las razones que fundamentan la elección.

Si bien la formación no puede ni debe proponerse el análisis personalizado de estas cuestiones, el abordaje colectivo de las distintas motivaciones –y las condiciones sistémicas que pueden servirle de fundamento– contribuirá a esclarecer y fortalecer la identidad profesional que necesariamente debe ser construida en esta nueva etapa. Dicha identidad, se encontrará sin duda, moldeada por la diversidad de representaciones, preconceptos y aspiraciones que los directores noveles tienen previo al acceso al cargo, los cuales pueden luego ser confirmados o modificados a partir del ejercicio real de las tareas.

1.2. Construcción de la asimetría desde un liderazgo democrático

En el aula, la relación entre el docente y los estudiantes es asimétrica aunque ciertamente transitoria –debido entre otras cosas al dominio de un campo específico del saber, al conocimiento didáctico para su transmisión y la planificación, gestión y evaluación de las situaciones de enseñanza y aprendizaje (Poggi, 1995). Pero el momento del acceso al nuevo puesto de trabajo supone la construcción de otra asimetría. Se trata de conquistar un estado diferente, en relación con el ya conocido como docente, tanto desde la propia percepción, como desde aquella que conforman los otros adultos que asisten cotidianamente a la institución escolar. Y es probablemente esta última mirada, la que contribuye a consolidar un liderazgo reconocido como “experimentado”, ya que el rol no es solo validado por el puesto formal ocupado en la escuela, sino por el estilo de conducción real desplegado en la cotidianeidad escolar. En ese sentido, es necesario considerar cuestiones vinculadas al estatus del director cuando accede al cargo. Y, consecuentemente, a las relaciones de poder que se configuran tanto entre los adultos y los estudiantes, así como solo entre personas adultas.

Generalmente definido por la normativa como la máxima autoridad de la institución escolar y, en definitiva, responsable último y excluyente de lo que allí acontece (UNESCO, 2014), a los directores se les solicita no solo el ejercicio de una práctica eficaz y democrática sino la construcción de un estilo de liderazgo distribuido.

En otras palabras, se trata de establecer una distancia en relación a otros profesionales de la institución escolar que hasta antes de asumir el cargo eran pares (aún si se proviene de otra escuela) y, a la vez, buscar intencionadamente la construcción democrática de una modalidad de liderazgo que no se caracteriza solo por ser una cualidad individual, sino grupal y organizacional. Esto implica procesos más complejos a la hora de tomar decisiones estratégicas y con relación a la delegación de responsabilidades. Se presenta en consecuencia una tensión entre la “soledad” intrínseca al cargo desde la definición reglada, cuestión que se contrapone a la construcción de ciertos acuerdos comunes. Esto supone el reconocimiento de los distintos intereses que sostienen distintas personas y grupos en la institución, los que deben ser mediados desde una distancia óptima sin reglas ni definiciones precisas, que no permanece estática en el tiempo y que debe acomodarse a la dinámica institucional.

Tampoco resulta simple abordar esta temática en la formación de los directores, pero si ésta se centra en las nuevas prácticas que supone el acceso al cargo, se asocia entonces a otras mencionadas en esta sección del presente capítulo.

1.3. La consolidación de un equipo de trabajo

La existencia de múltiples enfoques sobre el liderazgo dificulta en ocasiones encontrar una única definición (Murillo, 2006; Weinstein, 2016). Sin embargo, el tema de la construcción y/o consolidación de los equipos de trabajo en las instituciones escolares aparece recurrentemente en las distintas orientaciones. Más o menos subrayada, la temática está presente como una de las cuestiones relevantes que deben ser atendidas en la gestión escolar. Particularmente, ciertos atributos del liderazgo (democrático, compartido, distribuido, entre otros) van acompañados de la necesidad de promover equipos de trabajo colaborativo, en torno a cuestiones clave de la institución escolar.

Puede ocurrir que la modalidad de trabajo en equipo constituya una característica de la escuela en la que asume el nuevo director, por lo que solo deberá fortalecerla. Sin embargo, en el caso de que ésta no sea un rasgo característico del trabajo institucional, resulta importante que el nuevo director contribuya a conformarla desde el mismo momento en que asume el cargo.

El trabajo en equipo no implica el logro de consensos absolutos, sino que supone por asegurar mínimos acuerdos sobre un conjunto de valores, creencias, conocimientos, normas, rutinas y prácticas que contribuyen a dar forma a la cultura colaborativa. Cuando la colaboración incluye también procesos de apertura y participación no solo en el interior de la institución, sino con el medio social próximo, la escuela se vuelve más permeable a las características de la comunidad en la que se encuentra inserta. Se trata en definitiva de poner énfasis en las interacciones colectivas en contextos situados.

Sin embargo, aquellos que han analizado las *culturas profesoras* –es decir, las formas de relación y asociación entre colegas, modeladas por la arquitectura institucional y la organización escolar– han detectado dos tipos de cultura que atentan contra el trabajo en equipo y la cultura colaborativa: el individualismo y la balcanización, (Hargreaves, 1996). A estas alturas, ya no llama la atención que en los estudios desarrollados en la región respecto al uso y distribución del tiempo, resultan significativas las actividades de directivos vinculadas con la tarea de los docentes (Murillo y Román, 2011). Aún más, la gestión del clima, la convivencia y la gestión institucional aparecen como las actividades más frecuentes que realizan los directores noveles según una investigación reciente desarrollada en Chile (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016).

En otro estudio desarrollado en escuelas mexicanas, cuando se indagó acerca de los problemas que tienen los directores durante su primer año de servicio, luego de las dificultades con las tareas burocráticas, destacan aquellos problemas que tienen con los docentes, ya sea por falencias en la administración al no cubrir todos los cargos o la plantilla, u otras vinculadas con los estilos de trabajo y compromiso con la institución de los docentes que la integran (García-Garduño, Slater y Lopez-Gorosave, 2010).

Aunque no siempre las investigaciones coinciden en los modos de categorizar las tareas de la dirección escolar puede constatarse que las relaciones profesionales y vinculares con los docentes en la institución escolar constituye una temática relevante para el director novel, ya que ella se encuentra ineludiblemente asociada a la construcción de una nueva asimetría, según se mencionó anteriormente. De allí también la relevancia que tiene este tema en la formación inicial de los directores.

1. 4. La construcción del proyecto institucional

Con variaciones lingüísticas en los distintos países de América Latina, para partir el análisis de la extensión en el uso de la noción de “proyecto institucional” durante las últimas décadas, se hace necesario problematizar este dispositivo desde un enfoque instrumental a una perspectiva micro política. Asimismo, resulta clave analizar la razón de su importancia en la etapa inicial del ejercicio de la función de un director novel.

Respecto de la primera cuestión, parece relevante recordar que toda política es ciertamente reconstruida y recreada en cada contexto específico. La institución escolar es, sin duda, un espacio micropolítico, aunque se despliega en el marco de ciertas condiciones externas que definen y delimitan su accionar. La interpretación y traducción de las políticas (o de sus principales lineamientos), en términos de S. Ball (Avelar, 2016) son efectivamente producidas en la institución escolar, ya sea por alineación, oposición u omisión frente a aquellas.

El proyecto institucional es más que una herramienta, o debería serlo. Remite a acuerdos sobre las características de la institución escolar, su propuesta formativa para los estudiantes que a ella asisten y para los profesores que en ella trabajan. De hecho, cuando exclusivamente se constituye en la herramienta formal que las instancias de gobierno o la supervisión solicitan a los directores escolares, puede perder parte de su riqueza, especialmente cuando acota o prescinde de la discusión colectiva, organizada y promovida por directores, para delinear sus principales características.

Esté formalizado o no, toda institución tiene un proyecto. Ello no significa que ese proyecto se caracterice en todas las oportunidades por su coherencia, relevancia y establecimiento de prioridades, aunque en muchos casos, cabe reconocerlo, esas sean sus características.

El proyecto permite que una escuela se muestre como en su especificidad como una totalidad coherente especificando su sello propio más que lo que la asemeja formalmente a cualidades compartidas por el conjunto de las instituciones de un sistema educativo. En ese sentido el proyecto institucional supone anticipación, reflexión sobre lo actual y representaciones acerca de lo que se quiere sostener o cambiar. Supone también pensamiento y acción sobre el tiempo a fin de poder orientar y direccionar el proceso en el presente.

Un proyecto institucional requiere pensar y poner en acción diversas temáticas. Asimismo, requiere desarrollar y promover las prácticas que permitan reconocer y encontrar algunas huellas o marcas en los estudiantes luego de concluido el nivel del sistema educativo del cual la institución forma parte. En ese sentido contar con un proyecto educacional es una tarea que involucra al equipo docente –y más ampliamente– a los adultos, liderados por su director. En definitiva, el proyecto provee de sentido a la experiencia escolar (o debe proveerlo), tal como Dubet y Martucelli (1998) lo definieran tiempo atrás. Según estos autores, el hecho de que la experiencia escolar tenga sentido para los estudiantes implica un trabajo de doble vía: por un lado, de aquellos sujetos que constituyen una identidad, una coherencia y un sentido para la cotidianidad que tiene lugar dentro de la escuela. Pero, por otro lado, también supone que se combinan lógicas de acción que no pertenecen solo a los sujetos, sino que corresponden a elementos estructurales del sistema escolar. Ampliando esta noción, puede decirse que el sentido de la experiencia no puede ni debe analizarse solo en relación con los estudiantes, sino que resulta pertinente para comprender los modos de interacción del conjunto de actores que integran la institución.

Visto lo anterior, el proyecto institucional discutido y construido de un modo colaborativo, aunque no exento de conflictos, puede funcionar como un catalizador para la interacción de la comunidad escolar. Cuando se siente y percibe el orgullo de pertenecer a tal o cual escuela, tanto por parte de los estudiantes como de los adultos, algo de ese sentido organizador de la cotidianidad está presente.

El grado de conocimiento de la cultura institucional es fundamental para liderar este proceso y por ello es de relevancia para un director novel. Ya sea porque acuerde con ciertos rasgos, o porque se proponga impulsar otros,

una fase de conocimiento e inmersión resulta imprescindible. Conocer y “hablar” el lenguaje institucional le permitirá sostener fortalezas y promover cambios.

1. 5. El manejo de las temporalidades: el corto y el mediano plazo

El tiempo constituye uno de los aspectos asiduamente olvidados en la formación de directores y añade a múltiples facetas, algunas de las cuales abordaremos en este capítulo.

Por una parte, cuando se indaga acerca de la utilización de su tiempo, los directores noveles se caracterizan por ocuparse más de las cuestiones urgentes que de los aspectos estratégicos propios de la gestión escolar. La simultaneidad e inmediatez de las tareas que deben atender constituyen algunos de los rasgos comunes (Poggi, 2001). Brevedad, variedad, diversificación, discontinuidad, fragmentación y superposición son algunos de los términos con los que los directores caracterizan su cotidianeidad (volveremos a ellas más adelante).

Por otra parte, además del manejo cotidiano del tiempo, la consideración del mediano y largo plazo resultan importantes desde la perspectiva del liderazgo. La mirada estratégica es necesaria para la institución, ya sea para mantener y reforzar ciertos rasgos como para modificar otros e introducir novedad. En particular, ello resulta importante para el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, dado que nadie como el director ocupa un lugar privilegiado para contribuir a una mirada común, especialmente con el equipo de docentes de la escuela. Pensar el trabajo de los docentes, por ciento secuenciado según cada ciclo escolar, dotándolo de sentido en relación con las experiencias de aprendizaje que construyen un proceso formativo, exige una mirada que se extienda más allá y tome en consideración el nivel del sistema educativo en el cual la institución está integrado.

Respecto a las urgencias que impone la tarea, tanto internas como externas, es importante el abordaje de estrategias que permitan aprender el tiempo de y para la reflexión. Esta cuestión constituye un elemento clave en el liderazgo, y seguramente marca una diferencia entre el novel y el experimentado.

Tal vez un signo de las capacidades ya consolidadas que caracterizan al director experimentado tiene lugar cuando, en el mediano plazo, las cuestiones más estratégicas comienzan a ganar tanta importancia en el desempeño cotidiano como lo urgente, algo a lo que los directores difícilmente puedan renunciar, dada cierta dinámica de funcionamiento de los sistemas escolares. La posibilidad de anticipar tareas que tienen lugar en algún momento del año, caracterizado por el flujo del ciclo escolar; la organización de estrategias de apoyo al aprendizaje, el abordaje de situaciones clave como los momentos de evaluación de estudiantes y las decisiones asociadas a la promoción al año escolar siguiente. A ello se suan aspectos complejos como la evaluación de los docentes y otro personal de la institución y su profesionalización, constituyen solo algunos ejemplos que muestran –según para qué y cómo se resuelvan en cada institución– que lo impostergable modifica su foco y adopta otro espesor en la cotidianidad de un director.

1.6. El cambio en la unidad de acción/intervención: del aula a la institución, en el contexto del sistema educativo

Una de las cuestiones que distintos estudios señalan como característica reconocida por los propios directores que acceden al cargo, se relaciona con la amplitud de las tareas que deben desarrollar en el nuevo puesto. Volveremos sobre el tema más adelante, pero en este apartado se hará referencia a un grupo específico de tareas vinculadas con una particular ampliación de la mirada de análisis e intervención requerida para cualquier director novel.

En principio, asumir como director en una institución escolar supone salir de la estancia más o menos confortable y conocida del aula, la cual, aunque es compleja, ha estado presente desde la formación inicial de cualquier docente y se ha fortalecido a lo largo de su trayectoria profesional- para considerar ya no el aula sino la escuela, como unidad de análisis y acción.

Asimismo, la institución como tal está integrada en un sistema como es el educativo, con las autoridades de gobierno (intermedias como la supervisión o inspección, autoridades locales, subnacionales y nacionales, según cuál sea el modo de organización de cada sistema), con sus mecanismos instituidos de comunicación y con un conjunto de normativas y reglas formales e informales que la caracterizan.

Además de las nuevas tareas que debe emprender en la escuela en relación con los docentes que trabajan en ella (algunas de las cuales ya se han mencionado en relación con el trabajo en equipo y la construcción del proyecto), ser director implica también atender a distintos colectivos con grados variables de organización: las asociaciones de padres y madres de familia, el consejo escolar o similar (cuando existe), padres y madres agrupados o dispersos, otros actores escolares (personal de administración y apoyo) además de los estudiantes, equipos de apoyo técnico externos, conformados por las autoridades, que pueden estar disponibles para varias escuelas, etc.

De ahí que un docente que pasa a ser director o directora debe pasar de centrarse en los contenidos de la enseñanza y su didáctica o el seguimiento de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, a interactuar con variados actores dentro de la institución y fuera de ella, algunos de los cuales resultan absolutamente ajenos, lejanos o desconocidos cuando la tarea se circunscribe al espacio del aula.

Si además se piensa en la trayectoria formativa de los estudiantes, es importante también la interacción con otras instituciones escolares y sus autoridades. Dependiendo del nivel, el contacto con escuelas de las cuales provienen o en las cuales continúan su trayectoria resulta importante. Ello supone no solo tener en consideración el proceso que desarrollan los estudiantes en el interior de la escuela a lo largo del nivel –mirada a la que en ocasiones también muchos maestros y profesores le otorgan poca relevancia por condiciones estructurales de la organización del trabajo docente– sino considerar asimismo el tiempo extendido de la formación de niños, niñas y jóvenes.

Como puede observarse el cambio de escala -del aula a la escuela- no solo es cuantitativo (en términos de mayor cantidad y variedad actores con los cuales interactuar), sino fundamentalmente cualitativo. Ofrecer aportes conceptuales y prácticos para comprender esta ampliación de la mirada de análisis e intervención resulta por lo tanto de especial relevancia en la formación de un director. Comprender nuevas lógicas de interacción, otras relaciones que proveen puntos de vista o perspectivas más amplias –conceptual, espacial y temporalmente– son entonces cuestiones que deben ser abordadas en los programas relacionados con el liderazgo y la gestión escolar.

2. El director experimentado: reflexiones en torno al desempeño de la tarea directiva

Diversos estudios han puesto en evidencia que no se han establecido acuerdos sobre las distintas etapas que caracterizan la trayectoria de los directores escolares (al respecto, consultar García Garduño, Slater y López-Gorosave, 2011). No solo son clasificadas de distinta manera, sino que la duración asignada a cada una de ellas es altamente variable.

No obstante, las investigaciones reconocen que tras la etapa de acceso e iniciación –en la que tiene lugar la primera socialización en el cargo– sucede una de reacomodo, desarrollo o consolidación en el puesto. Esta se basa en la experiencia adquirida y en la comprensión de las principales características que le son propias. Si bien no hay una distinción tajante e indiscutible entre ambos momentos, resulta más interesante pensar en una transición entre una y otra etapa que realizar esfuerzos para datar de modo más o menos generalizado un momento particular como marcador del pasaje. En cierto sentido, solo retrospectivamente cada director puede señalar en qué momento ha adquirido una experiencia relevante en el cargo y, en consecuencia, ha dejado ya de sentirse novel. Y este aspecto no solo puede ser marcado o destacado desde la autopercepción, sino que también se vincula con la mirada y consideración de otros colegas en la institución hacia el modo en que ejerce la dirección.

Solo como hipótesis, y sin pretensión de exhaustividad, pueden tomarse como indicadores de una experiencia robustecida las capacidades para:

- Anticipar situaciones, rutinas, problemas y conflictos –y sus implicancias para el trabajo del personal de la institución– que están marcados tanto por los ciclos propios del calendario escolar como por situaciones disruptivas o novedosas.
- Decidir con cierta solvencia y coherencia las principales tareas que supone el ejercicio de la dirección y el liderazgo que le es propio.
- Establecer estrategias y prioridades acerca de la mejora escolar.
- Reflexionar y evaluar la propia práctica, lo que permite corregir el propio accionar, especialmente en aquellas ocasiones en las que éste no ha resultado del todo pertinente o eficaz.

Por otra parte, y como ya se afirmó, de ninguna manera se pretende afirmar que este conjunto de capacidades agote aquellas necesarias para el ejercicio de la función. Pero sí constituyen señales relevantes de cierta experiencia ya afianzada.

2.1. Multitarea: amplitud, variedad, simultaneidad

Si bien no resulta una característica exclusiva de la función directiva en la institución escolar, la amplitud y variedad de tareas alcanza un rango que supone un salto tanto cuantivo como cualitativo, en parte por cuestiones ya mencionadas más arriba. Particularmente ocurre así cuando la experiencia previa es casi exclusivamente docente, como sucede en otros cargos directivos en organizaciones semejantes. A ello se suma la exigencia de atender las tareas en simultaneidad y con cierta urgencia, rasgos destacados por directores como uno de sus signos característicos.

Tampoco se trata de un rasgo que está ausente en la etapa inicial de acceso al cargo, pero lo cierto es que en ese momento ciertas actividades se seleccionan, priorizan, descartan u omiten según el grado de extrañeza que tengan y la capacidad para atenderlas, tal como se ha mencionado anteriormente. Por ello, es que esta cuestión, con una cierta arbitrariedad, se aborda aquí y no en el apartado anterior.

La mayor carga de trabajo, la diversificación de tareas y la atención fragmentada y discontinua, que derivan de los rasgos citados, marcan la distancia entre las definiciones del rol de los directores de acuerdo con las normativas o manuales, por un lado, y el ejercicio concreto de las prácticas que se desarrollan en la cotidianidad escolar, por el otro. Situaciones indeterminadas, en el sentido de ambiguas e imprecisas, y contingentes son otros rasgos que se suman a la caracterización del ejercicio de la dirección (Poggi, 2001). Todo ello quiebra la lógica de una racionalidad lineal y mecánica en los modelos explicativos del liderazgo directivo. Las acciones tienen una racionalidad subyacente –ya que ninguna es en un sentido estricto irracional– pero las dificultades para anticipar cursos de acción y los efectos de éstos –algunos previsibles, pero imprevistos muchos otros– ponen en evidencia la dependencia de esta racionalidad de las características de cada contexto singular y específico. Se trata de una práctica

que se fundamenta en consecuencia en diferentes racionalidades –no siempre con una “lógica” que puede fácilmente ser analizada desde afuera– que no necesariamente es irreflexiva, desordenada o impulsiva.

¿Qué aporta la experiencia a esta caracterización? Precisamente un director experimentado construye esquemas de acción que proveen marcos interpretativos para analizar situaciones de la práctica y actuar sobre ellas. Con la experiencia estos esquemas de acción permiten abordar situaciones con algún grado de similitud y tomar decisiones acordes, cuando ello es requerido. Con el tiempo, se construyen rutinas, las cuales pueden resultar funcionales hasta cierto punto para lidiar con la multiplicidad, simultaneidad y urgencia en contextos similares, o aún con pequeñas variaciones.

Sin embargo, también puede ocurrir que los directores experimentados utilicen automáticamente los mismos esquemas de acción en situaciones cada vez más divergentes, por lo que las intervenciones se vuelven más rígidas y empobrecidas. Aquello que en un momento de la carrera directiva se vuelve una ventaja –el establecimiento de rutinas que permiten simplificar hasta cierto punto la resolución de temas y problemas y, en consecuencia, liberan tiempo para la realización de otras– puede devenir en una clara desventaja para la acción, especialmente para la acción reflexiva.

2.2. El “regreso” al aula desde el liderazgo pedagógico

Las características propias del liderazgo pedagógico o instruccional constituyen uno de los factores relevantes a la hora de diseñar estrategias de mejora de la educación, aun cuando el tema está lejos de tener toda la centralidad que requeriría en las agendas educativas de los países de América Latina. El director (o el equipo directivo) puede marcar diferencias en las prácticas y en los aprendizajes de los estudiantes y cada vez un número mayor de estudios ofrecen evidencias sólidas en este sentido (Leithwood, 2009; Murillo, 2006; CEPPE, 2009; Bolívar, 2010, entre otros).

Desde la perspectiva del director, el foco en la mejora supone el establecimiento de pautas exigentes y altos estándares respecto del currículo implementado en la escuela, junto con la puesta en acción de tareas que contribuyen a la profesionalización de los docentes y a la revisión crítica de sus prácticas, tanto

entre ellas como las de apoyo y supervisión. En este sentido, el corrimiento de las tareas burocráticas al foco en la gestión curricular constituye el rasgo distintivo del liderazgo pedagógico.

No obstante, no deja de llamar la atención las frecuentes dificultades mencionadas por directores para asumir el liderazgo pedagógico. Muchas veces se escucha en programas de formación que las tareas burocráticas y urgentes –casi como si fueran sinónimos– invaden su jornada diaria, restándole tiempo para otras que ellos reconocen como más relevantes o importantes.

Sin embargo, puede pensarse otra hipótesis, sin que ello implique desconocer la presión que ejercen en ocasiones las instancias de gobierno del sistema educativo respecto del cumplimiento de tareas administrativas. ¿Se trata de falta de tiempo o de una insuficiente formación en los directores para desarrollar las tareas que caracterizan al líder pedagógico? Por supuesto no se puede generalizar, pero si fuera éste el caso, se comprende que ellos se sientan más cómodos resguardándose en actividades más rutinizadas, cuyo sentido no siempre está claro o conocen, pero que no ponen en riesgo su experiencia y conocimientos.

Por el contrario, desarrollar tareas que se encuentren centradas en el establecimiento de prioridades y estrategias para la enseñanza y en la orientación del proceso pedagógico que tiene lugar en la institución y en las aulas, requiere una experiencia ya consolidada y unas capacidades específicas por parte del director, por la amplitud y variedad de conocimientos que se deben poner en juego al analizar y asesorar a docentes en distintos campos disciplinares y con diferentes enfoques didácticos. Cabe aclarar que existen variaciones o matices a esta afirmación, según cuál sea el nivel educativo de la escuela y, con ello, su formato organizacional y su propuesta curricular.

Asimismo, resulta importante comentar que asumir el liderazgo pedagógico no exige que todas las cuestiones deban resolverse exclusivamente entre el director y los docentes, ya que en ocasiones hay otros recursos disponibles en la institución escolar o en el sistema educativo, que pueden comprometerse en los apoyos a los docentes en sus prácticas de enseñanza. Precisamente quienes promueven la importancia del liderazgo distribuido (Weinstein, 2016), el cual implica aprovechar las diversas capacidades que pueden aportar el personal de la institución o aquel

presente en el sistema educativo, consideran en este estilo de ejercicio del liderazgo una modalidad pertinente para incrementar la capacidad institucional para atender y resolver problemáticas escolares.

Si en páginas anteriores se mencionaba la posición del director novel con respecto a la salida del aula, en este apartado puede subrayarse la importancia de volver al aula desde otra posición y con otra perspectiva, sin duda más compleja. Ya no se trata de asumir la coordinación de los grupos o clases sino analizar qué sucede con la enseñanza, recabando información pertinente para ello, y apoyar o fortalecer a los docentes en su desarrollo profesional. En este sentido, el director tiene una posición privilegiada para orientar el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una mirada de mediano plazo. Para ello, debe tomar en consideración no solo cada ciclo escolar anual, en el que los docentes principalmente centran su atención, sino el nivel educativo por el que transitan los estudiantes desde una perspectiva integral. Dotar de coherencia y, a la vez de variedad de experiencias formativas, constituye sin duda una clave de la gestión curricular centrada en el proceso integral de aprendizaje que tiene lugar a lo largo de un nivel educativo.

2.3. La rutinización / burocratización de las prácticas

El establecimiento de ciertas rutinas, como se afirmó anteriormente, puede resultar pertinente para resolver algunas temáticas propias de las prácticas directivas, ya que permite resolver situaciones cotidianas a partir de la puesta en acción de ciertos esquemas de acción que han resultado, o siguen resultando, eficaces en contextos semejantes. Desde cierta perspectiva dichas prácticas posibilitan el abordaje de ciertas temáticas relativamente simples con el mínimo de exigencia. Eso hace que el director pueda disponer de mayor tiempo y energía para la resolución de problemáticas más complejas que requieren su atención desde el liderazgo institucional.

Sin embargo, es importante alertar sobre el riesgo de la rutinización, propio de directores experimentados que han ejercido la función por un tiempo prolongado. Tal como afirma Robinson (2016, p. 54), “las rutinas escolares consagran los principios y expectativas implícitas o explícitas y se refuerzan mediante una cultura escolar de responsabilidad y rendición de cuentas colectiva. Es necesario seguir las rutinas, pero estas también deben cuestionarse cuando ya no cumplen

su propósito. En otras palabras, el liderazgo exige que las personas se hagan responsables de respetar las decisiones colectivas y al mismo tiempo se mantiene abierto a la posibilidad de modificar dichas decisiones”.

La continuidad y sostenimiento de procedimientos regularizados, aun cuando ellos hayan perdido su sentido, conlleva un riesgo como es el de encarar las rutinas de un modo rígido y mecánico: de eso se trata la burocratización, con el agregado de que lo que se pensaba como un medio para lograr ciertos fines, se vuelve un fin en sí mismo, lo que constituye un factor limitante.

Se trata, ni más ni menos que de abordar la tensión presente en el ejercicio de todo liderazgo, entre conservación, cambio e innovación. Así, tradición e innovación constituyen un par que, en las instituciones escolares, van de la mano. Por ello, resulta fundamental formularse algunas preguntas centrales sobre qué aspectos de las prácticas escolares es importante mantener, porque aún siguen siendo relevantes y efectivos para el proyecto institucional y cuáles otros aspectos deberían ser renovados, actualizados o simplemente modificados radicalmente, porque las características de ese proyecto así lo exigen.

Solo la reflexión sobre la práctica –la propia y las de otros colegas de manera conjunta– permite abordar esta tensión. “La reflexión crítica implica hacer pausas conscientes, salirse de las rutinas cotidianas e interrogarse sobre las ideas y las acciones propias y las de los demás. Se trata en primer lugar y sobre todo de una actividad social” (Ryan, 2016, p. 189).

En consecuencia, la formación de los directores experimentados debe acompañar, un repertorio de dispositivos que contribuyan a manejar este delicado equilibrio entre el desarrollo de prácticas rutinarias y la atención a nuevas situaciones en contexto que permitan innovar. Las primeras, ayudan a simplificar la cotidianeidad; las otras, a correrse de una reproducción más o menos automática de ciertas formas de actuación para permitir el desarrollo de innovaciones.

2.4. La evaluación en y de la institución

La temática de la evaluación despierta las más diversas reacciones en el campo educativo, las cuales cubren un amplio rango de cuestiones. Así, pueden rastrearse distintos argumentos, como aquellos que sostienen que la evaluación solo pone en

evidencia los aprendizajes de baja relevancia en momentos clave de la trayectoria de los estudiantes, a partir de los estudios estandarizados de gran escala que se han generalizado en las últimas décadas. En ocasiones se reconocen los importantes avances para comprender los factores que intervienen a la hora de interpretar los resultados de estos estudios. Algunos más destacan que las evaluaciones proveen evidencia relevante para orientar las políticas educativas. Por el contrario, otros subrayan que se trata solo de una herramienta del Estado evaluador para culpar y condenar a las instituciones escolares y sus principales actores, director y docentes, por dichos resultados. Otros señalan que la evaluación es intrínseca a la enseñanza y el aprendizaje y por ello las aulas son ámbitos evaluativos por excelencia.

Podrían señalarse muchos otros argumentos a favor o en contra de la promoción de prácticas evaluativas en los sistemas y sus instituciones. Pero lo cierto es que, si se considera a la evaluación como uno de los procesos de producción de conocimiento en profundidad sobre algunos aspectos de las prácticas educativas (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995), ella resulta imprescindible para la dirección escolar. En este caso, como en otros, la evaluación es una práctica abierta a la interrogación y a la producción de conocimiento acerca de la institución y sobre sus actores principales.

La evaluación supone siempre una dimensión ética, ya que al proponer juicios de valor sobre aquello que se pronuncia —una escuela, algunos actores, sus prácticas— produce efectos sobre ellos. Por lo tanto, la búsqueda de evidencia para producir juicios fundamentados resulta clave, así como la importancia del análisis contextualizado para interpretar y poner en perspectiva la información recabada (Poggi, 2008).

En toda evaluación algunos interrogantes orientan la metodología y los instrumentos que se utilizarán: los más relevantes se vinculan con el “qué” se evalúa en relación con el “para qué”, así como el uso que se pretende dar a los datos e interpretaciones que de ellos se realicen.

En relación con el objeto de la evaluación (el “qué” se evalúa) hay dos ámbitos privilegiados desde la perspectiva de los directores: la evaluación de los estudiantes que realizan los docentes, y la evaluación de y en la institución escolar en su conjunto.

Con respecto a la evaluación de los estudiantes, pueden resaltarse dos propósitos principales respecto al “para qué” se evalúa. Uno de ellos se vincula con producir información para decidir sobre la promoción de año y la certificación de

un nivel; el otro se relaciona con la regulación, seguimiento y mejora de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, que implícitamente conllevan decisiones sobre la enseñanza. Reducir la evaluación al primero de estos propósitos –aunque sin duda es el más común o habitual en las aulas– resulta sin duda un problema, porque empobrece la enseñanza. Así, el director de una escuela debería prestar atención y trabajar con los docentes sobre cómo mejorar los procesos de evaluación que se desarrollan en las aulas ya que, por otra parte, es uno de los aspectos en los que los docentes tienen, en términos generales, un menor nivel de formación, especialmente cuando se compara con otras áreas relevantes para su desempeño.

Con relación a la evaluación de y en las instituciones escolares, pueden señalarse varios propósitos. Pero desde la perspectiva del director, el más relevante se vincula con mejorar procesos y resultados educativos. En este sentido, en numerosos países de la región, en las últimas dos décadas, se han impulsado procesos de autoevaluación institucional para acompañar, complementar o promover el diseño de planes de mejora y/o proyectos institucionales. Estos procesos presentan sin duda algunas ventajas, pero también implican importantes desafíos a los que es necesario atender desde el liderazgo directivo.

Entre las ventajas, la principal se vincula con el conocimiento en profundidad de la institución, porque permite producir información fundamentada y contextualizada y organizarla para planificar estrategias de acción. Además, se mejora la racionalidad de las decisiones que el equipo de trabajo debe adoptar y también se produce una apropiación mayor de los resultados, los que no son proporcionados externamente sino producidos en la institución. Los planes de mejora, cuando se alejan de cualquier perspectiva burocrática, permiten asimismo revisar objetivos para la escuela, discutir prioridades para establecer metas, orientar de modo más pertinente la acción en el corto y mediano plazo para el conjunto de actores institucionales y también contribuir al desarrollo profesional de directores y docentes.

Para el desarrollo de la evaluación institucional son necesarias algunas condiciones, las cuales o están presentes, o deben ser generadas en el proceso. Ellas son: la participación efectiva y amplia, si no de todos por lo menos de un número importante de los actores escolares; la solvencia metodológica, que requiere una cuidadosa

planificación de tiempos y espacios sumado al conocimiento técnico; el respaldo institucional, para que pueda ser desarrollada con las condiciones que se requieran, de modo que se convierta en un ejercicio reflexivo sobre las prácticas institucionales.

Más allá de los recaudos que puedan tomarse, es necesario también para el director atender al riesgo propio de la autoevaluación, como es el que cada grupo de actores justifique aquello que está haciendo o descuide su nivel de responsabilidad en prácticas que deben ser modificadas. Asimismo, mirando la otra cara de la moneda, si bien los problemas educativos se escenifican en escuelas concretas, ya hay importante evidencia que muchos de ellos se producen por una combinatoria de factores externos e internos. En consecuencia, sin duda las escuelas tienen responsabilidad por la mejora, pero ésta no es exclusiva de ellas. Las políticas educativas, producen ciertas condiciones estructurales y materiales para el proceso educativo porque tiene también gran responsabilidad sobre lo que acontece en las escuelas. Por ello, con la autoevaluación, se trata de promover un ejercicio de reflexión sobre prácticas, procesos y resultados para mejorarlos, desde los ámbitos en los que la escuela puede efectivamente intervenir.

Así como se planteó más arriba que la evaluación de los estudiantes es un “contenido” bastante olvidado en la formación de los docentes, también la evaluación de distintos objetos lo es en la de los directores. Promover la reflexión sobre la evaluación y sus usos, el conocimiento de estrategias y metodologías, así como la traducción de los juicios producidos en propuestas de mejora institucional resulta entonces también una cuestión clave a ser desarrollada en los programas de formación de directores.

3. Directores experimentados, directores expertos: ¿la formación hace la diferencia?

A partir de lo desarrollado en las páginas anteriores, en este momento cabe realizar una distinción, a veces sutil, entre directores experimentados y expertos, que puede discutirse tanto teórica como pragmáticamente. Al respecto puede consultarse el capítulo 5 en Leithwood (2009), en el cual se analizan las diferen-

cias entre expertos y no expertos a partir de un estudio sobre el procesamiento de información y la toma de decisiones por parte de directores, según el grado de estructuración de los problemas sobre los cuales se indaga en la investigación.

En el caso de los problemas débilmente estructurados o poco claros, el autor citado señala que las diferencias entre directores expertos y no expertos fueron relevantes, principalmente en lo relativo a su interpretación, los objetivos para su solución, los obstáculos y los procesos de solución de los problemas, entre otros. Si bien destaca la importancia de ampliar la base de investigación sobre la temática, algunos hallazgos se basan en ciertas capacidades para identificar variables o aspectos de un problema, planificar de forma amplia y extensa con diversos escenarios para buscar alternativas de solución, mirar y analizar con cierta distancia e identificar las propias creencias y valores.

Planteado para diferentes ámbitos de experiencia, los procesos metacognitivos parecen marcar la diferencia en cuanto a la caracterización de la experticia. En este sentido resulta clave subrayar que “tal vez la manera más obvia en que los expertos se diferencian de los novatos es que saben más sobre el tema en que son expertos.

Sin embargo, existen también otras diferencias importantes: Los expertos no solo saben más, saben que saben más sino que saben mejor cómo emplear lo que saben, tienen mejor organizado y más fácilmente accesible lo que saben y saben mejor cómo aprender más todavía. Existe una diferencia entre tener cierta información en la propia cabeza y ser capaz de tener acceso a ella cuando hace falta; entre tener una habilidad y saber cómo aplicarla; entre mejorar el propio desempeño en una tarea determinada y darse cuenta de que uno lo ha conseguido... El conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre el conocimiento y el saber, e incluye el conocimiento de las capacidades y limitaciones de los procesos en general y de las características de personas específicas –en especial, de uno mismo– en cuanto a individuos conocedores y pensantes. Podemos considerar las habilidades metacognitivas que son necesarias o útiles, para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas. Incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos...” (Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E., 1990, p. 124 y 125).

Es cierto que los directores expertos seguramente han adquirido experiencia en el ejercicio de la función, a partir de los años de desempeño, pero la experiencia no asegura por sí sola la construcción de experticia. En otros términos, la antigüedad en el cargo no es garantía de ella. Por esto, el diseño y puesta en acción de programas de formación para directivos resulta imprescindible si se busca intencionalmente construir experticia en este ámbito.

En América Latina, si bien ha habido en el pasado programas de formación de directores, ellos se han caracterizado –en términos generales, aunque puede haber excepciones– por su falta de sistematicidad y sostenimiento en el tiempo, no solo para constituirse en una oferta accesible para los nuevos directores sino para promover una profesionalización continua y permanente de los directores experimentados. También se han caracterizado por la falta de conexión entre distintas propuestas y por la ausencia de evaluaciones formales sobre las experiencias formativas, sin mencionar su desarticulación con las políticas específicas orientadas a los directores escolares que incluyen muchos más aspectos que su formación.

Asimismo, cuando algunas de estas actividades de formación fueron retomadas, luego de un tiempo de haberse interrumpido su implementación, no siempre se han planificado otras nuevas sobre la base de las experiencias previas realizadas, para retomar logros y promover saltos cualitativos en la propuesta formativa.

Por último, la formación sistemática supone no solo la implementación de instancias más clásicas (aun cuando sus propuestas y metodologías puedan ser innovadoras), sino su combinación con otras instancias que supongan procesos de apoyo, asesoría o tutoría. Sin embargo, este ámbito ha estado en general ausente en la formación y no ha formado parte de una estrategia más integral.

Si bien estudios recientes sobre programas innovadores de formación de directores indicarían una reversión -o por lo menos un cambio- en las tendencias descritas (Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J., 2015a y 2015b), en los países de la región aún falta un proceso de planificación e implementación a gran escala para la formación de directores en distintos momentos de su carrera profesional.

Más allá de los requerimientos singulares necesarios en cada contexto específico hay algunos rasgos que deberían ser especialmente atendidos en esos programas formativos y que merecen ser destacados. Por ejemplo, puede mencionarse

la coherencia e integralidad del programa de formación; el énfasis en el liderazgo pedagógico o instruccional –que lo aleja de perspectivas provenientes de otros campos, como el empresarial– en el desarrollo organizacional y profesional de los actores escolares; el aprendizaje basado en las prácticas, lo que requiere su articulación con la teoría y la reflexión; los apoyos externos que suponen por lo menos un cambio en las estrategias de supervisión y que serán necesarios para complementar programas más sistemáticos.

Una reflexión especial refiere a los programas de formación de directivos experimentados para fortalecer o mejorar su desempeño. Si en la formación previa al acceso al cargo resulta importante el abordaje de la práctica, en esta etapa se vuelve, sin duda, imprescindible para promover ese salto cualitativo que supone el de director experimentado a director experto. Se trata de una formación que debería centrarse en el acompañamiento a la tarea, orientada a la reflexión – acción, con énfasis en el análisis y revisión de las prácticas.

El concepto de “reflexión” se utiliza en ocasiones de forma muy amplia y generalizada. Pero es en el tipo y características del programa de formación, a través de sus dispositivos específicos y formatos innovadores –que exceden el tradicional curso o taller, aunque sin duda puede incluirlos– en donde los procesos metacognitivos pueden ser promovidos y fortalecidos.

En un trabajo previo, siguiendo a McKernan, se han abordado algunos de estos dispositivos (Poggi, 2001, p. 37-54), entre los cuales pueden mencionarse la observación, la autodescripción y hetero descripción diferida, los registros anecdóticos, los estudios de casos, las historias de vida, la revisión colegial y los ensayos críticos. Estos dispositivos son solo algunas herramientas clave para la formación, aunque su pertinencia depende sin duda del modo en que se utilicen, de los abordajes teóricos con los que se articulen, de los procesos reflexivos que promuevan y de las estrategias que faciliten su análisis en espacios colectivos.

El perfil de los formadores también resulta fundamental, por la exigencia de una combinación equilibrada entre la reflexión conceptual, basada en investigaciones y estudios, y la disponibilidad de una variedad o abanico amplio de estrategias para la acción.

4. Reflexiones finales

El ejercicio del liderazgo directivo incluye tanto una visión sobre una institución como es la escolar, con sus características y tradiciones, como una mirada integral a las políticas educativas que definen, posibilitan o marcan los límites de su tarea. Por ello, macro y micropolítica se entretajan, más allá de los márgenes de acción de los actores institucionales, en complejas tramas que construyen sentidos y prácticas.

En las últimas décadas, en un buen número de países de América Latina –y más allá de matices cuya mención excede los límites de este capítulo– se vienen desarrollando políticas orientadas por un marco específico como es el reconocimiento de la educación como derecho humano, del que el Estado es su principal responsable y garante. Por ello, a la ya más extendida tradición de la región para ampliar los procesos de escolarización de niños, niñas y jóvenes, se han incorporado otras aspiraciones claves para la inclusión educativa como la atención a la diversidad –en la medida que ésta se reconoce como presente en escuelas y aulas– al mismo tiempo que se pretende promover la construcción de igualdad en la mejora escolar. La igualdad, que no implica uniformidad, supone reducir brechas en la población escolar reconociendo que algunas de ellas se producen en el contexto externo a los sistemas educativos mientras que otras se producen en los procesos internos que caracterizan las trayectorias escolares. Sin duda, una de las principales brechas tiene que ver con el acceso al conocimiento y con la construcción de capacidades cognitivas y sociales que permiten a los estudiantes trayectorias educativas y vitales más relevantes y ricas, con alternativas y opciones en sus proyectos personales.

Es en este marco que el ejercicio del liderazgo directivo ha ido adquiriendo una importancia especial. Múltiples evidencias muestran que hay escuelas que “hacen la diferencia” entre un destino prefijado por el origen social y el desarrollo del potencial que todos los niños y las niñas tienen cuando acceden por primera vez al sistema escolar. Sin duda, no se trata solo de los directores, sino de un conjunto de actores que dejan sus marcas en la trayectoria de los estudiantes.

Por ello, ciertos estilos de liderazgo resultan relevantes para producir esta diferencia. En primer lugar, aquel que es propio de los directores ya que, en cierto sentido, viene con la función, y más allá de ésta, el liderazgo que ejercen otros actores escolares, por sus saberes y experiencia desplegados en el marco de un proyecto institucional construido, promovido y recreado en cada escuela. No se trata de adherir a una perspectiva romántica, ingenua o voluntarista del liderazgo sino de pensar los mejores modos para desarrollar nuevas capacidades en quienes las han adquirido según sus experiencias previas, o generarlas en aquellos que accederán a cargos de gestión escolar.

Solo con una variedad de estrategias y el reconocimiento y trabajo sobre las actuaciones complejas que despliegan los directores se podrá contribuir a las exigencias requeridas para promover culturas escolares orientadas a la formación integral de los estudiantes y, en particular, al desarrollo de sus capacidades.

Referencias bibliográficas

- Avelar, M. (2016). "Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his contribution to education policy research". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1995). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bolívar, A. (1997). "Liderazgo, mejora y centros educativos". En Medina, A. *El liderazgo en educación*, Madrid: UNED, pp. 25-46.
- Bolívar, A. (2010). "¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta". *Revista Internacional de Investigación en Educación*. 3 (5), pp. 79-106.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). "Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación". *Revista Fuentes*, 14, pp.15-60.
- CEPPE (2009). "Prácticas de liderazgo educativo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 7, N°3, pp. 19-33.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute.
- Flessa, J. & Weinstein, J. (2018). “School leadership in Latin America: New research from an emerging field of study”. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol 46, N° 2.
- García-Garduño, J.M., Slater C. y Lopez-Gorosave, G. (2010). “El director escolar novel de primaria. Problemas y retos que enfrenta en su primer año”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 15, N° 47, pp. 1051-1073.
- García Garduño, J. M., Slater, C y López-Gorosave, G. (2011). “El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 9, N° 3, pp. 30-50. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art2.html>
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, Ph. (2004). “Professionnalisation et formation des chefs d’établissement”. *Administration et Education*, N° 102, pp. 67-76.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Murillo, F.J. (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, 4e, pp. 11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>

- Murillo Torrecilla, J. y Román Carrasco, M. (2013). “La distribución del tiempo de los directores de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes”. *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Poggi, M. (comp.) (1995). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Poggi, M. (2001). *Aportes para pensar programas de formación de directivos*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/mpoggi.pdf>
- Poggi, M. (2008). “Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol 1, N° 1.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Paris: OECD, Vol I: Policy and practice.
- Robinson, V. (2016). “Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio”. En Weinstein, J. (editor). Op. Cit.
- Ryan, J. (2016). “Un liderazgo inclusivo para las escuelas”. En Weinstein, J. (editor). Op. Cit.
- UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Weinstein, J. (editor) (2016). *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales-CEDLE.

- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015a). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015b). “Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 69, pp. 23-46.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). “Director (a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile”. *Calidad en la Educación*, N° 44, pp. 12-45.
- Zorrilla, M. y Pérez, M.G. (2006). “Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol 4, pp. 113-127. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8.pdf>

Los recursos personales para liderar escuelas: la experiencia de Ontario

Katina Pollock¹, Annette Walker², Donna Swapp³,
Sonia Ben Jaafar⁴

El caso de la provincia de Ontario, descrito en el siguiente capítulo, permite extraer importantes consideraciones que, atendiendo a la diversidad de experiencias y contextos educativos, pueden ser útiles a la realidad chilena y latinoamericana. En ese sentido, el caso canadiense entrega claves de análisis para una comprensión global comparativa de los recursos cognitivos, sociales y psicológicos de un directivo escolar, en un intento por contribuir a fortalecer la comprensión local del liderazgo.

No es fácil entender la naturaleza humana; abordar ese tema puede ser complejo. Por ejemplo, ¿dónde terminan los valores y comienzan las personalidades? ¿Cuál es la relación entre voluntad y motivación? ¿Qué es un rasgo de personalidad? ¿Cuándo un rasgo se convierte en una competencia? Estas categorías son mutables y se traslapan de manera sutil: eso es lo que vuelve tan difícil escribir sobre las competencias que conforman a un líder exitoso. Años de investigación y reflexión han mostrado que no basta con poseer conocimientos, comprensión y habilidades; se requieren de otros factores y acciones para que los directivos escolares puedan influir de manera positiva en la educación (Leithwood, Sun y

1. Profesora asociada en la Facultad de Educación de la Western University de Ontario, Canadá.

2. Annette Walker, candidata a doctorado en la Facultad de Educación de la Western University.

3. Donna Swapp, candidata a doctorado en la Facultad de Educación, de Western University.

4. Sonia Ben Jaafar, investigadora de EduEval Consulting.

Pollock, 2017). Algunos directores pueden tener conocimientos, información y datos empíricos, pero no saben cómo usarlos. Otros pueden tener muchas destrezas, pero son incapaces de determinar cuándo usar las habilidades apropiadas o carecen de voluntad o motivación para hacerlo. No es sorprendente, pues, que los investigadores se hayan empeñado por definir y recurrir a factores que no pertenecen a la esfera del conocimiento o las habilidades al abordar temas como la contratación de directivos, la retención, la formación profesional y el aprendizaje. En este capítulo, cuestionamos algunos de los supuestos, tensiones y consideraciones que los líderes en ejercicio, aspirantes a formular políticas e investigadores debieran tener en cuenta al incorporar recursos de liderazgo personal en sus programas de práctica y preparación. En última instancia, sabemos que el contexto importa. La diversidad de experiencias y contextos educativos hace que sea difícil referirse a cualidades universales, pero una comprensión global comparativa puede servir para fortalecer la comprensión local del liderazgo. Ilustramos esta idea valiéndonos del caso del Marco de Liderazgo de Ontario (OLF, por su sigla en inglés).

Este capítulo se inicia con una descripción del contexto de Ontario. Luego se detallan las principales categorías del OLF sobre liderazgo escolar y los recursos de liderazgo personal que figuran en dicho texto. El capítulo concluye con algunas importantes consideraciones para los educadores y los responsables de la formulación de políticas acerca de la identificación y el uso de los recursos de liderazgo personal. Esperamos que induzcan a los lectores a reflexionar sobre sus propias prácticas y sobre qué recursos de liderazgo personal usan o sienten que podrían usar.

El contexto de Ontario

Geográficamente, Ontario es la segunda provincia más grande de Canadá y una de las diez provincias y tres territorios que conforman el país, con la mayor población a nivel nacional. Canadá no tiene un sistema de educación federal; las provincias y los territorios son responsables de la educación pública dentro de su jurisdicción. De acuerdo al Artículo 23 de la Carta Canadiense de Derechos y Li-

bertades y al Artículo 93 de la Constitución de 1982, Ontario cuenta con cuatro sistemas educativos financiados con fondos públicos (inglés público, inglés católico, francés y francés católico), conformados por 72 distritos escolares. Aproximadamente el 95% de los estudiantes escolares de Ontario asisten a la educación pública (People for Education, 2016). En 2016-2017, había 7.351 directivos a tiempo completo (directores y subdirectores), repartidos en 5.362 directivos de primaria y 1.989 de secundaria (Ministerio de Educación de Ontario, 2018).

Como todos los sistemas de educación pública, Ontario ha dedicado importantes recursos y promovido varias iniciativas para mejorar su sistema educativo. Es hoy considerado uno de los sistemas de educación pública con mejor desempeño en el mundo (OCDE, 2018). Esto puede atribuirse a un enfoque coordinado dentro del sector educativo. Un área prioritaria de los esfuerzos ha sido la preparación de líderes escolares y de sistemas (Centro Nacional para la Economía y la Educación [NCEE], 2017). El Centro Nacional para la Economía y la Educación (NCEE, por su sigla en inglés) afirma que “el liderazgo efectivo fue y sigue siendo la piedra angular de la senda de la reforma de Ontario” (pág. 3). En el contexto de Ontario, el liderazgo se entiende desde un enfoque de sistemas que incluye el liderazgo a nivel provincial, de distrito, escolar y de aula. En este capítulo, nos hemos centrado principalmente en el liderazgo escolar y en los aspirantes a líderes.

Los directores de Ontario, al igual que muchos directivos escolares de otros lugares, operan en contextos globales y locales que influyen en su trabajo. Su autonomía se ha visto reducida y se han modificado sus tareas de gestión (The Alberta Teachers' Association, 2017). Este es el resultado de la masificación de iniciativas de rendición de cuentas basadas en el desempeño, los planes de estudio estandarizados, la competitividad nacional e internacional y el creciente involucramiento de los padres respecto de la educación de sus hijos. Ello ha generado la expectativa de que las decisiones se tomen de manera conjunta (Glatter, 2012). Con la creciente diversidad estudiantil, el carácter cambiante de las relaciones laborales y los avances tecnológicos, la labor de los directores es cada vez más compleja (Pollock, 2016; Pollock, Wang y Hauseman, 2015; La Asociación de Maestros de Alberta y la Asociación de Directores de Canadá, 2017). En este contexto, los directores exitosos deben demostrar habilidades, conocimientos, entendimientos y disposiciones particulares.

El Marco de Liderazgo de Ontario

En 2008, el Instituto para el Liderazgo Educativo (IEL) desarrolló el Marco de Liderazgo de Ontario (OLF, por su sigla en inglés) (Ministerio de Educación de Ontario, 2012). El OLF fue diseñado para “fomentar un liderazgo de la mejor calidad posible en las escuelas y consejos escolares de toda la provincia” (Ministerio de Educación de Ontario, 2008, pág. 1), y su propósito central era “apoyar y mantener un liderazgo de la más alta calidad posible en escuelas y distritos de toda la provincia” (Instituto de Liderazgo Educativo, 2013, p. 4). En su primera versión, el OLF consistió en cuatro documentos: el Marco de Eficacia del Distrito, el Liderazgo a Nivel de Sistema, el Marco de Eficacia Escolar y el Liderazgo a Nivel Escolar. El documento actual de Liderazgo a Nivel Escolar orienta el trabajo de los directores y describe cinco áreas generales (denominadas “capacidades centrales de liderazgo”) que los directores exitosos utilizan para dirigir sus organizaciones escolares: establecer direcciones, construir relaciones y formar personas, desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas, mejorar el programa pedagógico y asegurar la rendición de cuentas. Cada área comprende un conjunto de metas y acciones que los directores efectivos implementan en su labor cotidiana.

El OLF fue actualizado en 2012. Riveros, Verret y Wei (2016) señalan que, mientras que la versión de 2009 se centraba en el liderazgo como un fenómeno individual, la de 2012 puso el acento en las prácticas de liderazgo y la noción de liderazgo como una empresa colectiva. Esto representa un importante cambio ontológico y epistemológico que (re) conceptualiza la contribución que el liderazgo hace al aprendizaje de los estudiantes; no está únicamente ligado a la función y las acciones del director de la escuela, sino que está vinculado de forma contextual y depende de un número de variables, entre ellas las cualidades del líder escolar, de otras personas de la organización y de los procesos y condiciones generales a nivel escolar (Fullan, 2014; Gronn, 2016; Paranosic & Riveros, 2017; Riveros, Newton, & Burgess, 2016). Hitt y Tucker (2016), quienes realizaron un análisis comparativo de los marcos de liderazgo basados en datos empíricos, calificaron la versión 2012 del OLF como bastante completa.

La sección del OLF referida al liderazgo a nivel escolar se diseñó en respuesta directa a la realidad de las prácticas profesionales, el entorno de políticas y la investigación en el campo del liderazgo educativo. El Marco de Liderazgo a Nivel Escolar abarca cinco ámbitos (o áreas generales) cuyo propósito es apoyar las prácticas de liderazgo: *establecer direcciones, construir relaciones y formar personas, desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas, mejorar el programa pedagógico y asegurar la rendición de cuentas*. Cada ámbito tiene un subconjunto de prácticas de nivel escolar basadas en la investigación que tienen un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes. El Cuadro 1 describe las prácticas relacionadas con cada ámbito. Seguidamente se proporcionan breves descripciones de cada una de ellas.

Cuadro 1. Ámbitos del liderazgo a nivel escolar: El Marco de Liderazgo de Ontario

Establecer direcciones	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una visión compartida • Identificar metas específicas, compartidas y de corto plazo • Crear altas expectativas • Comunicar la visión y las metas
Construir relaciones y formar personas	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar apoyo y mostrar consideración hacia cada integrante del equipo educativo • Estimular el crecimiento en las capacidades profesionales del personal • Liderar con el ejemplo los valores y las prácticas de la escuela • Construir relaciones de confianza con y entre los integrantes del equipo educativo, los estudiantes y los padres • Establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de las federaciones docentes
Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir culturas de colaboración y distribuir el liderazgo • Estructurar la organización para facilitar la colaboración • Construir relaciones productivas con las familias y la comunidad • Conectar la escuela con entorno más amplio • Mantener un ambiente seguro y saludable • Asignar recursos para apoyar la visión y los objetivos de la escuela
Mejorar el programa pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Dotar de personal el programa pedagógico • Brindar apoyo pedagógico • Monitorear los progresos en los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar • Resguardar al personal de las distracciones en su trabajo
Asegurar la rendición de cuentas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar el sentido de rendición de cuentas interna de los miembros del personal • Cumplir con las demandas de rendición de cuentas externa

- **Establecer direcciones.** Este ámbito abarca cuatro prácticas de liderazgo: construir una visión compartida; identificar metas específicas, compartidas y de corto plazo; crear altas expectativas; y comunicar la visión y las metas. Está diseñado para garantizar que todas las partes interesadas de la escuela trabajen en pos de un propósito o una meta común que permita aumentar la efectividad y la eficiencia de una organización escolar (Leithwood, 2012, p. 13). Específicamente, la visión y los objetivos de una escuela deben abarcar los objetivos de la política provincial, así como las necesidades y perspectivas de los diversos actores del sistema y de la escuela (Ryan 2003, 2006, 2007).

- **Construir relaciones y formar personas.** Este ámbito abarca cinco prácticas de liderazgo: brindar apoyo y mostrar consideración hacia cada integrante del equipo educativo; estimular el crecimiento en las capacidades profesionales del personal; liderar con el ejemplo los valores y las prácticas de la escuela; construir relaciones de confianza con y entre los integrantes del equipo educativo, los estudiantes y los padres; y establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes de las federaciones docentes. Se basa en la importancia de cultivar entornos inclusivos y atractivos para todos los miembros de la comunidad escolar y se centra principalmente en la motivación del personal y el desarrollo de capacidades (Leithwood, 2012, p. 16). Estas prácticas de liderazgo están diseñadas para mejorar la eficacia y la comprensión de los docentes respecto de los antecedentes de los estudiantes (Sebring, Allensworth, Bryk, y Easton, 2006), y mejorar el compromiso del personal con las metas y la visión de la escuela (Hitt y Tucker, 2016).

- **Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas.** Este ámbito incluye cinco prácticas de liderazgo: construir culturas de colaboración y distribuir el liderazgo; estructurar la organización para facilitar la colaboración; construir relaciones productivas con las familias y la comunidad; conectar la escuela con el entorno más amplio; mantener un ambiente seguro y saludable; y asignar recursos para apoyar la visión y los objetivos de la escuela. Su propósito es garantizar, mediante un rediseño periódico, que la infraestructura de una escuela contribuya positivamente a la implementación de nuevas prácticas y esté alineada

con las iniciativas de mejora escolar (Leithwood, 2012, p. 22). La participación del personal y las partes interesadas en este proceso ayuda a crear una comunidad de aprendices que puede contribuir de manera eficaz a prácticas sostenibles en el aula y a mejoras escolares (Hitt y Tucker, 2016).

- **Mejorar el programa pedagógico.** Este ámbito incluye cuatro prácticas de liderazgo: dotar de personal el programa pedagógico; brindar apoyo educativo; monitorear el progreso en los aprendizajes de los estudiantes y la mejora escolar; y resguardar al personal de las distracciones en su trabajo. Específicamente, se preocupa por mejorar y mantener el desempeño de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes y los avances en la mejora escolar (Leithwood, 2012). Los líderes efectivos cuidan a sus subalternos para que puedan enfocarse en las prioridades escolares, lo que a menudo implica salvaguardar el tiempo de docencia y el tiempo de trabajo de los enseñantes (Francera y Bliss, 2011). Estas prácticas de liderazgo también apuntan al uso de datos escolares y estudiantiles para orientar la toma de decisiones.

- **Asegurar la rendición de cuentas.** Este dominio abarca dos prácticas de liderazgo: desarrollar el sentido de rendición de cuentas interna de los miembros del personal y cumplir con las demandas de rendición de cuentas externa. Estas prácticas se alinean con las tendencias globales de responsabilizar a las escuelas por el aprendizaje de los estudiantes (especialmente los estudiantes marginados); establecer procesos formales de evaluación; e identificar qué líderes son responsables del éxito de los estudiantes (Leithwood, 2012, p. 29–30). Los líderes escolares pueden promover la rendición de cuentas generando expectativas de altos niveles de rendimiento (Leithwood, 2012) y hacer que estas expectativas sean públicas y transparentes para la comunidad escolar (Hitt y Tucker, 2016). Los líderes efectivos le dan sentido a los mecanismos de rendición de cuentas externa, lo que les permite a los enseñantes cultivar su propio sentido de rendición de cuentas interna y conectar su desempeño con las metas de mejora escolar (Murphy, Elliot, Goldring, & Porter, 2006). Cuando esto se hace de manera exitosa, los docentes internalizan estos objetivos y los incorporan a su labor en el aula y la escuela.

Es importante señalar que estos ámbitos y prácticas se basan en la investigación, con el entendimiento explícito de que operan de manera integrada en todos los contextos. Como tales, están respaldados por los recursos de liderazgo personales (PLR, por su sigla en inglés).

Recursos de liderazgo personales (PLR)

Como ya se dijo, los recursos de liderazgo personales se encuentran en el documento Liderazgo Escolar, de la OLF, y están agrupados en tres tipos de recursos, a saber, cognitivo, social y psicológico (Leithwood, 2012). Aunque solo aparecen en uno de los cuatro documentos, los PLR están concebidos más allá del liderazgo escolar e incluyen el liderazgo sistémico y el liderazgo de los docentes (Leithwood, 2012). Si bien los PLR no están definidos en el OLF, es evidente que están describiendo *acciones/estrategias y rasgos/competencias* que los líderes escolares aprovechan para generar prácticas exitosas y no activos *materiales* (es decir, físicos). A continuación, se exponen varias consideraciones al incorporar los PLR en los marcos de liderazgo.

Recursos cognitivos de liderazgo

Los recursos cognitivos son el primer conjunto de competencias de liderazgo personales incluidas en el OLF. Los investigadores indican que el conocimiento y la experiencia en temas específicos son invaluable, pero insuficientes para el trabajo de los directivos en las escuelas del siglo XXI (Leithwood, 2012). Los recursos cognitivos apuntan al conocimiento específico de este ámbito, a saber, la agudeza y las habilidades de pensamiento crítico que los líderes escolares exitosos utilizan para adoptar prácticas de liderazgo efectivas e implementar la reforma escolar. En lo que son situaciones cada vez más estresantes, decisivas y dinámicas (contextos propios de la dirección de las escuelas actuales), la labor de los directivos escolares requiere de una experiencia cognitiva de gran profundidad y

alcance. Los recursos cognitivos descritos en el OLF están destinados a ayudarlos a fluir de manera efectiva en su trabajo a través de políticas mandatarias a nivel provincial y local, y que los alumnos, docentes y comunidades perciben como tales (Leithwood, 2012). Los tres recursos cognitivos incluidos en el OLF y que se describen a continuación son la competencia en la resolución de problemas, el conocimiento de prácticas efectivas de la escuela y el aula que tienen efectos directos en el aprendizaje de los alumnos, y el pensamiento sistémico.

• **Competencia en la resolución de problemas.** El carácter muy dinámico del trabajo cotidiano de los directores hace que tengan que responder de manera enfocada y coherente a problemas y situaciones de una complejidad y magnitud variables (Shaked y Schechter, 2018). La competencia en la resolución de problemas se refiere a los procesos y disposiciones mediante los cuales los directivos escolares encuentran soluciones a problemas difíciles o complejos. A continuación, describimos cuatro aspectos específicos de esta competencia.

- a. Comprender e interpretar los problemas. Spillane, White y Stephan (2009), cuyo trabajo comparó las capacidades de resolución de problemas de los directores de escuela aspirantes y expertos, encontraron que los directores de escuela con experiencia en resolución de problemas son más capaces de comprender e interpretar los problemas y temas que surgen en su trabajo. Esta habilidad es fundamental dado el carácter matizado, de múltiples niveles y dinámico del trabajo de los directivos escolares.
- b. Reflexionar sobre las acciones y regular la resolución de problemas. Los líderes escolares que demuestran competencia en la resolución de problemas también reflexionan sobre sus decisiones y acciones y pueden regular sus estrategias para resolver problemas (Spillane, White y Stephan, 2009). Cada decisión que tome un directivo escolar puede acarrear consecuencias negativas o no deseadas. Los líderes efectivos pueden evaluarse a sí mismos, sopesar los escenarios y sus diferentes variables, y sus propias acciones para garantizar que sus decisiones no solo promuevan el logro y el bienestar de los estudiantes, sino que también forjen relaciones productivas con los docentes, los estudiantes y la comunidad (James, 2012b; Madden, Higgins y Korteweg, 2013).

- c. Articular metas complejas y reflexionar de maneras complejas. Los directores competentes en la resolución de problemas buscan cumplir objetivos complejos y articular las dificultades de manera muy abstracta (Spillane, White y Stephan, 2009). Dado el carácter dinámico del liderazgo escolar y los roles a menudo fluidos de los líderes escolares, las formas de pensar nuevas, creativas y abstractas son claves para abordar con eficacia la realidad actual de las escuelas líderes en el siglo XXI (Murgatroyd, 2010). Estas habilidades ayudan a los líderes escolares a articular objetivos complejos y pensar de manera abstracta sobre problemas desafiantes y situaciones que surgen en su trabajo.
- d. Mantener la confianza frente a problemas desafiantes y “perversos”. Hemos señalado en los puntos anteriores que comprender e interpretar los problemas, reflexionar sobre las acciones y regular los procesos de resolución de problemas, y articular objetivos complejos y pensar de manera abstracta constituyen rasgos/cualidades fundamentales para la resolución de problemas por parte de los líderes escolares efectivos. Sin embargo, no todos los problemas sociales se pueden resolver utilizando estas competencias y las estrategias asociadas con ellas. Algunos académicos sostienen que los problemas más complejos y ambiguos requieren enfoques diferentes y otros incluso argumentan que no todos los problemas organizacionales son “solucionables” (Ministerio de Educación de Ontario, 2018a; Murgatroyd, 2010). Recientemente, los estudiosos han calificado como “problemas perversos” aquellos que no son fáciles de definir, que no caben de manera evidente un enfoque de descarte o inclusión; que presentan enfoques múltiples, complejos y ambiguos que se vuelven fluidos y dinámicos a lo largo del proceso de resolución de problemas; y que no responden de manera efectiva a las estrategias convencionales de resolución de problemas (Murgatroyd, 2010; Riel, 2012). Riel (2012) ha afirmado que los líderes pueden abordar problemas “perversos” “rompiendo los patrones de pensamiento convencionales y desarrollando nuevas ideas a través de los modelos de pensamiento integrador y pensamiento de diseño” (p. 1).

- **Conocimiento de las prácticas en aula que tienen efectos directos en el aprendizaje de los estudiantes.** En el contexto de la educación escolar, el liderazgo del director es el segundo factor, después de la docencia, que más incide sobre el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Leithwood, Seashore Louis, Anderson, Wahlstrom & Mascall, 2009). Pese a no existir una relación directa entre el liderazgo del director y el aprendizaje de los estudiantes, es importante que los líderes escolares acrecienten su conocimiento sobre la escuela y las condiciones sistémicas, y las prácticas que pueden maximizar las oportunidades y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (James, 2012; Kugler y West-burns, 2010; Leithwood, 2012; Ryan, 2003, 2006, 2007).

- **Conocimiento de la escuela y condiciones/prácticas sistémicas que maximizan el aprendizaje de los estudiantes.** Este recurso cognitivo apunta al conocimiento que los directivos escolares deben aprovechar para alcanzar el cuarto componente de la OLF: liderar la mejora del programa educativo de su escuela. Aunque algunos expertos argumentan que si los directores pretenden monitorear de manera efectiva las prácticas de los enseñantes y planificar la formación profesional, ellos mismos deben tener una comprensión específica de los contenidos curriculares y de los procesos docentes (Spillane & Seashore Louis, 2002); otros, como Leithwood (2012), opinan que el éxito de un directivo escolar es contingente y depende del contexto y las personas con quienes trabajan los líderes.

- **Dar cuenta de las condiciones racionales, emocionales, organizativas y familiares en el aprendizaje de los estudiantes.** Leithwood, Sun y Pollock (2017) afirman que, para que los líderes escolares influyan en la enseñanza y el aprendizaje y mejoren el bienestar de los estudiantes, deben poseer conocimientos en las siguientes cuatro vertientes: racional, emocional, organizativa y familiar. La vertiente racional tiene que ver con el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. La emocional se refiere a las emociones de los docentes en relación con su satisfacción en el trabajo y su confianza en los colegas, los padres y los es-

tudiantes, así como las consecuencias en el aula relacionadas con el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. La vertiente organizativa alude a la estructura escolar, la cultura y las políticas, que, en su conjunto, representan las condiciones de trabajo de los docentes e influyen en sus emociones. Por último, la vertiente familiar apunta a las relaciones entre la escuela y el hogar y la influencia positiva de los directivos escolares sobre los estudiantes y los padres.

- **Pensamiento sistémico.** Este componente de los recursos cognitivos, caracteriza a los directivos escolares que adoptan una visión global de la organización escolar como una entidad con partes interconectadas, complejas y dinámicas. En el pensamiento sistémico, los líderes escolares se centran en temas específicos como parte de un todo, haciendo hincapié en las interrelaciones entre los componentes y no en los componentes individuales (Shaked y Schechter, 2018). En ese sentido, los pensadores sistémicos están preocupados de cómo interactúan los diferentes componentes en lugar de intentar diseccionarlos para entenderlos (Senge, 1996). Los líderes escolares que adoptan un pensamiento sistémico se involucran en comportamientos proactivos que van más allá de sus propios contextos, comparten la responsabilidad del éxito de la organización y fomentan el liderazgo en otros para promover esta visión del éxito (Fullan, 2014; Shaked & Schechter, 2018). Los líderes escolares vigorosos adoptan dos competencias específicas: comprenden las conexiones complejas y recíprocas entre los diferentes elementos de la organización y procuran involucrar a la organización escolar en discusiones sobre los objetivos futuros y las consecuencias que estos objetivos tienen para la acción organizativa (Leithwood, 2013).

- **Comprender las conexiones complejas y recíprocas entre los diferentes elementos de la organización.** Los líderes escolares que demuestran esta competencia tienen una sólida comprensión de las conexiones múltiples, complejas y recíprocas entre las diferentes dimensiones de sus organizaciones y en todas las relaciones colegiadas y organizativas, partes del sistema y las culturas y expectativas organizacionales (Leithwood, 2012). Asimismo, reco-

nocen la importancia de las relaciones co-dependientes, la pedagogía profunda y las culturas de aprendizaje, así como el doble compromiso con los resultados de corto y largo plazo (Ministerio de Educación de Ontario, 2018a). En otras palabras, los directivos escolares efectivos reconocen que la organización escolar que trabaja de manera mancomunada tiene un mayor potencial que sus miembros actuando solos (Leithwood, 2013).

• **Procurar involucrar a la organización escolar en los objetivos futuros y sus consecuencias para la acción de la organización.** Los líderes escolares que actúan como pensadores sistémicos son visionarios, lo que significa que visualizan y asumen “el panorama global”. También pueden concentrarse en la suma de todas las partes interrelacionadas y en cómo funcionan para lograr el éxito escolar; reconocer y asumir el estado fluido y dinámico de su trabajo; y son más capaces de predecir y anticipar los impactos tanto positivos como negativos de sus acciones y adaptarse (Leithwood, 2013; Senge, 1996). Esto les permite gestionar tareas complejas y llevar a las escuelas hacia resultados más positivos y sostenidos (Senge, 1996).

Recursos sociales

Los líderes escolares no trabajan aislados; el liderazgo implica interactuar con los demás. Los directivos escolares de Ontario son alentados, a través de una amplia reforma educativa y estándares de políticas, a forjar relaciones con sus líderes informales y formales, padres, estudiantes y actores claves de la comunidad para acometer sus prácticas de manera efectiva (Leithwood, 2017). En Ontario, el Memorándum de Programas y Políticas (PPM 159), *Profesionalismo colaborativo*, describe la expectativa de que los líderes escolares trabajen de manera conjunta entre ellos y con las partes interesadas. Los directivos que se valen de este enfoque abogan por la equidad, la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes y el personal como parte de su práctica de liderazgo (Ministerio de Educación de Ontario, 2016a).

Los recursos sociales de los directivos escolares se basan, por lo tanto, en su capacidad para establecer relaciones con los demás. También apuntan a la capacidad de los líderes escolares para ser criteriosos, tener compasión hacia los demás y manejar sus propias respuestas emocionales (Ministerio de Educación de Ontario, 2014) cuando trabajan con sus líderes formales e informales, estudiantes, padres y grupos de interés. Por último, guían las respuestas de los líderes escolares en sus interacciones con otras personas (Heifetz, Grashow y Linsky, 2009). Los líderes escolares efectivos, sea cual sea el contexto, logran establecer relaciones positivas con otros cuando crean un clima escolar democrático y positivo que promueve la confianza mutua, el respeto y la comunicación abierta. La agudeza política de los líderes escolares es un componente esencial de su trabajo, especialmente a la hora de enfrentar desafíos, algo usual en el ejercicio de su cargo (Ryan, 2010; Starr, 2011; Winton & Pollock, 2013). Aunque los líderes escolares exitosos poseen muchos recursos sociales, percibir emociones, manejar emociones y actuar de manera emocionalmente adecuada son los recursos que los practicantes de Ontario consideraron como los más útiles.

- **Percibir emociones.** Una parte central del rol de los líderes escolares consiste en trabajar con personas que tienen puntos de vista convergentes y divergentes, y que pueden expresar una serie de emociones positivas y negativas, como la ansiedad y la confianza (Berkovich y Eyal, 2015). Las respuestas de los líderes escolares a desafíos individuales o situaciones particulares no se limitan a una respuesta emocional. Pueden experimentar diversas emociones cuando se enfrentan a desafíos porque las emociones están vinculadas a nuestra socialización, contexto social, genética y respuesta psicológica ante situaciones (Fineman, 2003). Percibir las emociones es, por lo tanto, la capacidad de un individuo para sentir las emociones de los demás, así como para comprender y reconocer cómo responden a diferentes situaciones de manera emocional y el impacto que su comportamiento y acciones tienen en los demás (Berkovich y Eyal, 2015). Incumbe a los líderes escolares desarrollar la capacidad necesaria para percibir las emociones de los demás, identificar los desencadenantes emocionales, observar de manera crítica y evaluar las

conductas y acciones de otros que pueden obstaculizar su productividad y entregar el apoyo adecuado para ayudarles a resolver sus desafíos (Leithwood, 2012, 2017; Ministerio de Educación de Ontario, 2014).

- **Manejar las emociones.** El manejo de las emociones apunta a la capacidad de los líderes escolares para manejar sus emociones personales y las de los demás. Este componente de los recursos sociales se considera un *recurso de relación* porque tiene que ver con la capacidad de los líderes escolares para auto examinarse, autorregular cómo responden a los problemas, cómo actúan con los demás y cuán conscientes son de las consecuencias de sus acciones (Gross, 2002; Leithwood, 2017; Ministerio de Educación de Ontario, 2014). Los líderes escolares capaces de manejar sus propias emociones comprenden que sus emociones están determinadas por las crisis, los problemas de justicia social, la carga de trabajo, la autonomía, la implementación de políticas y el clima escolar (Berkovich y Eyal, 2015; Hauseman, 2018; Ryan y Tuters, 2015; Yamamoto, Gardiner, & Tenuto, 2014). También están abiertos a compartir sus experiencias personales con otros (por ejemplo, docentes y personal administrativo) y a alentarlos a que se autorregulen y manejen sus propias emociones.

- **Actuar con un buen manejo de las emociones.** Este componente de los recursos sociales requiere que los líderes desarrollen una conciencia más profunda de sus propias emociones (Leithwood, 2017; Ministerio de Educación de Ontario, 2014). Actuar de una manera emocionalmente adecuada se traslapa con la percepción y el manejo de las propias emociones, porque el desarrollo de la autoconciencia de las emociones personales está conectado con la capacidad de regular las emociones cuando uno se enfrenta a una situación compleja o a una crisis. Por ejemplo, al lidiar con diferentes temas los directivos escolares pueden permanecer estoicos (Berkovich y Eyal, 2015), comunicarse con sus colegas (Berkovich y Eyal, 2015; Pollock, 2014), reevaluar situaciones (Zembylas, 2010) y comprometerse con una rutina de actividad física y un equilibrio entre su vida y trabajo (Pollock, 2014). Este componente de los recursos sociales

también hace referencia a los líderes escolares que demuestran empatía hacia sus subalternos y les brindan el apoyo necesario para ayudarlos a manejar sus propias respuestas emocionales.

- **Inteligencia emocional.** Estas tres características de los recursos sociales están relacionadas con los líderes escolares que desarrollan y utilizan su inteligencia emocional para adaptarse a los cambios, realizar juicios adecuados para sí mismos para los demás, así como motivar y guiar a los líderes informales y formales a dirigir y liderar con éxito sus escuelas (Cliffe, 2011; Brinia, Zimianiti, y Panagiotopoulos, 2014). Según el concepto de inteligencia emocional del Ministerio de Educación de Ontario, los líderes escolares exhiben inteligencia emocional a través de la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, la empatía y las habilidades sociales en la gestión de las relaciones con los demás (Ministerio de Educación de Ontario, 2014). Y considerando el énfasis en que los líderes escolares utilicen su influencia y atributos (Gronn, 1996) para mejorar los resultados organizacionales (Sergiovanni, 2001), su inteligencia emocional orienta de manera importante sus decisiones cuando se involucran en procesos de resolución de problemas (Caruso y Salovey, 2004; Cliffe, 2011).

Recursos psicológicos

Los recursos psicológicos son un conjunto de creencias positivas que brindan apoyo a las personas cuando enfrentan desafíos imprevistos. Los desafíos que enfrentan los directivos escolares suelen ser impredecibles. Es por ello que utilizan ciertos recursos psicológicos recomendados (optimismo, autoeficacia, resiliencia y proactividad) para apuntalar sus decisiones (Leithwood, 2013, 2017). Además de ser líderes educativos y administrar los recursos humanos y financieros, los líderes escolares son responsables de comprender y manejar las preocupaciones de los padres, estudiantes, docentes y otros actores interesados (Ministerio de Educación de Ontario, 2016a; Pont, Nusche y Moorman, 2008). Leithwood (2013) brinda

una lógica para que los líderes escolares utilicen estos cuatro recursos psicológicos para enfrentar los desafíos del sistema educativo del siglo XXI; su trabajo continuo sobre el liderazgo escolar alienta a los líderes a recurrir a estos cuatro recursos de liderazgo psicológico (optimismo, autoeficacia, resiliencia y proactividad) en sus prácticas (Leithwood, 2013, 2017).

- **Optimismo.** El optimismo, la primera de las cuatro categorías, consiste en tener altas expectativas y confianza en sí mismo, pese a los desafíos. Se considera un activo oculto que se manifiesta cuando los líderes escolares enfrentan situaciones impredecibles (Byrne et al., 2014). Los líderes escolares eficaces entienden su propia influencia y las limitaciones de su poder y participan en la formación continua para mejorar su práctica y crecimiento personal (Tripathi y Chaturvedi, 2014). Los líderes escolares con una mentalidad optimista son proactivos y orientados hacia el futuro, a la vez que buscan motivar a otros (Harris, 2002). Están informados sobre los problemas actuales y son conscientes de las influencias externas, como las realidades políticas, sociales y económicas que tienden a alterar el clima escolar (Braun, Ball, Maguire y Hoskins, 2011).

- **Autoeficacia.** La autoeficacia es la creencia personal de un individuo de que él o ella tiene la capacidad de desempeñarse bien. Se basa en los principios de autorregulación y autorreflexión. La autorregulación y la autorreflexión son interdependientes porque el proceso de regular el comportamiento de una persona incluye reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones hacia los demás (Bandura 2009). Cuando los líderes escolares se involucran en una autorreflexión permanente, pueden mejorar sus habilidades interpersonales e intrapersonales, entenderse a sí mismos y a los demás, y modificar sus comportamientos para evitar errores que comprometan la calidad de su trabajo (Bandura, 2000; Yamamoto, Gardiner, & Tenuto, 2014). Los directivos escolares con altos niveles de autoeficacia son optimistas y capaces de lograr con éxito sus objetivos de manera individual y colectiva (Bandura, 2009; Versland, 2016). También participan en actividades para gestionar y resolver situaciones que amenazan el clima escolar.

- **Proactividad.** Los líderes escolares proactivos son conscientes de su papel en lograr cambios en un sistema educativo cada vez más complejo, exigente e impredecible (Ministerio de Educación de Ontario, 2016b). Este rasgo de liderazgo es imperativo para los líderes escolares porque ellos son indispensables para el funcionamiento de sus escuelas (Leithwood, 2013). Como parte de sus responsabilidades, deben atender las demandas imprevistas y a ratos contradictorias de los diferentes grupos de interés (como estudiantes, padres y partes interesadas de la comunidad) (Leithwood, 2013). Al hacerlo, deben adaptarse a los cambios, especialmente aquellos que están determinados por la globalización (Bottery, 2006; Litz, 2011), los problemas sociopolíticos y socioeconómicos (Bayer, 2016; Wise, 2015).

Consideraciones para incorporar los PLR en la práctica y la formación profesional

Una serie de temas deben ser sopesados al considerar los recursos de liderazgo personal para el reclutamiento, la retención y el desarrollo profesional, y la formación para el liderazgo. A continuación, abordamos algunas consideraciones importantes para incorporar recursos de liderazgo personal en la práctica de los directores y la programación de la formación en liderazgo.

¿Qué son los recursos personales de liderazgo?

Los recursos de liderazgo personal incluidos en este capítulo han sido descritos como rasgos, características, cualidades, atributos, disposiciones y competencias, y están acompañados por diversas habilidades, conocimientos y entendimientos particulares. Los términos *rasgos*, *características*, *cualidades*, *atributos* y *disposiciones* por lo general son sinónimos; a menudo se utilizan para describir o definir unos a otros. Por ejemplo, el término *característica* se usa para describir atributos, cualidades y rasgos; para describir una característica, se usa la palabra *calidad*, pero también se usa para describir un rasgo y atributo. Estos cinco términos tratan de describir algo que alguien encarna o posee, pero realmente no nos dice nada acerca de lo que realmente son los recursos de liderazgo personal.

Los términos *competencia*, *capacidad* y *atributos* también se han utilizado, pero son algo diferentes porque se asocian con la acción. La capacidad es la habilidad o el poder de hacer o entender algo y la competencia es la capacidad de hacerlo con éxito o de manera eficiente. Por su parte, las aspiraciones son el aspecto afectivo del esfuerzo; en otras palabras, la esperanza o la ambición de lograr algo. El uso de la terminología también se complica por el hecho de que gran parte de la investigación sobre recursos de liderazgo personal proviene de Occidente y está generalmente expresada en inglés.

Independientemente de cómo tratemos de definir y entender qué son los recursos de liderazgo personal, estos se refieren a lo que las personas “traen consigo” que les permite realizar su trabajo. Como no existe una definición de liderazgo consensuada (Heck y Hallinger, 2005; Newton y Riveros, 2015), la práctica continúa; este también parece ser el caso de los recursos de liderazgo personal. La falta de claridad sobre el significado de los PLR, sin mencionar las dificultades de la traducción y los matices culturales, puede ser un problema cuando los recursos de liderazgo personal se utilizan para contratar, evaluar y promover a los líderes escolares. En estrecha relación con el tema de la claridad terminológica está la decisión de qué recursos de liderazgo personal incluir o excluir.

¿Cuáles recursos personales de liderazgo deben priorizarse?

No existe consenso respecto de los criterios para determinar cuáles PLR se deben incluir o excluir de un marco de liderazgo escolar. Es probable que ello se deba a la falta de pruebas convincentes que lo vinculen con la mejora de la escuela o de cualquier organización (Leithwood, 2017). Por ejemplo, no hay ninguna indicación en el Marco de Liderazgo de Ontario respecto de la razón por la cual los PLR se enumeran en el orden en que aparecen. Para los encargados de las políticas y los responsables de la formación profesional, existe escasa investigación disponible para establecer prioridades en la lista bastante extensa de competencias. Sin embargo, esto no significa que las competencias no deban tomarse en serio. La mayoría de los investigadores, educadores y diseñadores de políticas argumentan que los recursos de liderazgo personal son esenciales para el éxito de los estudiantes, las escuelas y los sistemas educativos, sin disponer de datos empíricos para

probarlo. Sin embargo, pensar que el éxito de los estudiantes, escuelas o sistemas individuales depende exclusivamente de los líderes escolares individuales es poco realista e ingenuo (Gronn, 2016; Paranosic & Riveros, 2016; Riveros, Newton, & Burgess, 2016). Esto nos lleva a una segunda consideración: la tensión entre la gestión individual y el liderazgo de los procesos grupales.

¿Un esfuerzo personal o una contribución a un proceso más amplio?

Los recursos de liderazgo personal en el OLF están diseñados para considerar al individuo dentro del proceso de liderazgo. Sin embargo, la palabra *personal* podría llevar a la interpretación de que liderar es solo un esfuerzo individual. Aunque la mayoría de los académicos argumentarían que para que ocurra un cambio de largo plazo, profundo y significativo, el liderazgo en los sistemas escolares públicos debe considerarse más que un esfuerzo individual (Gronn, 2016; Paranosic & Riveros, 2016; Riveros, Newton, & Burgess, 2016), los PLR se centran en el líder como individuo.

En un sentido pragmático, los líderes escolares que se involucran con los PLR contribuyen al cambio general del sistema escolar. Los marcos y los programas de formación que se concentran en individuos como líderes pueden proporcionar un aprendizaje profesional concreto para líderes individuales y evidencia para la evaluación. Sin embargo, desde un enfoque sistémico, concentrarse solo en los individuos no permite elaborar a partir de la concepción del liderazgo que plantean los sistemas complejos. Los sistemas escolares que utilizan un enfoque de sistemas emplean redes, equipos y asociaciones, donde se entiende que el liderazgo es un proceso grupal de colaboración que incluye a todos los interesados. Tener marcos de liderazgo y evaluaciones que se centren solo en individuos como líderes y que no consideren que el contexto de un sistema más amplio no es efectivo (Gronn, 2016; Paranosic & Riveros, 2016; Riveros, Newton & Burgess, 2016). En este capítulo, hemos presentado el caso de Ontario, pero es importante tener en cuenta que no todos los sistemas escolares funcionan de la misma manera; es posible que ciertas escuelas y sistemas no favorezcan las prácticas colectivas debido al contexto histórico y cultural. En consecuencia, el contexto es importante al considerar que recursos de liderazgo personal son valiosos.

La importancia del contexto

Algunos formuladores de políticas e investigadores creen que existe un conjunto de recursos universales de liderazgo personal que se pueden aplicar en cualquier lugar, independientemente del contexto. Por ejemplo, el proyecto internacional Director de Escuela Exitoso (ISSPP, por su sigla en inglés) utiliza un marco que ha sido probado en más de 24 países (Día, 2015). Sin embargo, también un gran número de investigaciones sostienen que el contexto importa (Braun, Ball, Maguire, & Hoskins, 2011; Clarke & O'Donoghue, 2017; Pollock & Winton, 2015). Nuevos argumentos señalan que, aunque un recurso de liderazgo personal particular puede estar presente o ser utilizado de manera universal, la forma en que se usa ese recurso puede variar según los contextos.

Otro factor importante es la demografía. En Ontario, por ejemplo, las poblaciones estudiantiles son cada vez más diversas desde el punto de vista cultural, lingüístico y racial, además de la diversidad de religión, género, nivel socioeconómico y capacidad (Berger, Dei, y Forgette-Giroux, 2009; Dei & James, 2002; Goddard y Hart, 2007; Gobierno de Ontario, 2016; Martino & Cumming-Potvin, 2016). A medida que Ontario sigue acogiendo a grupos diversos de inmigrantes, la provincia debe contar con un sistema de educación pública relevante y receptivo en términos culturales y lingüísticos, con directivos que sepan responder a los cambios demográficos de sus poblaciones estudiantiles. Algunas comunidades marginadas no han experimentado el mismo acceso a la educación pública que otros estudiantes en Ontario. Creemos que es fundamental adaptar y usar recursos de liderazgo específicos en función de cada contexto local.

Conclusión

En este capítulo hemos descrito los recursos de liderazgo personal incluidos en el Marco de Liderazgo de Ontario. Asimismo, hemos cuestionado algunos de los supuestos, tensiones y consideraciones que los líderes, políticos e investigadores chilenos y latinoamericanos practicantes y aspirantes deben considerar

en respuesta al siempre cambiante contexto de la educación escolar. Si bien el marco de liderazgo directivo de Chile (denominado Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, 2015) es, en muchos aspectos, similar al Marco de liderazgo de Ontario (ver Leithwood, 2012), puede ser implementado de diferentes maneras. Es importante que los formuladores de políticas, los educadores y los desarrolladores de programas para líderes aspirantes y practicantes comprendan las formas en que se perciben y se utilizan los recursos de liderazgo personal en diferentes contextos. Sin importar cómo se implementan estos recursos, son esenciales para el éxito de la práctica de los directores. ¿Cómo lo sabemos? Porque ellos nos lo han dicho (Pollock, 2018).

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. Obtenido de <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000CDPS.pdf>
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. (2nd Ed., pp. 179-200). Oxford, UK: Blackwell.
- Bayer, A. (2016). Challenges faces principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research* 4(1), 192-199.
- Berger, M. J., Dei, G. J. S., & Forgette-Giroux, R. (2009). Literacy, diversity and education: Meeting the contemporary challenge. *Journal of the Comparative and International Education Society of Canada*, 38(1), 1–1
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Bottery, M. (2006). Educational leaders in a globalizing world. A new set of priorities. *School Leadership and Management*, 26(1), 5-22.
- Braun, A., Ball, S. JU., Maguire, M., & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596.
- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of principals emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 42(4), 28–44.

- Byrne, A., Dionisi, A. M., Barling, J., Akers, A., Robertson, J. Lys, Dupre, K. (2014). The depleted leader: The influence of leaders' diminished psychological resources on leadership behaviors. *The Leadership Quarterly*, 25, 344-357.
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager: How to develop and use the four key emotional skills of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clarke, S., & O'Donoghue, T. (2017). Educational leadership and context: A rendering of an inseparable leadership. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 167-182.
- Cliffe, J. (2011) Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(2), 205–218.
- Day, C. (2015). *International Successful School Principals Project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals* (ISSPP Brochure No. 27). University of Nottingham. Obtenido del sitio web de la Universidad de Oslo: https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/isspp-brochure-27_jul_final_amended.pdf
- Dei, G. J. S., & James, I. M. (2002). Beyond the rhetoric: Moving from exclusion, reaching for inclusion in Canadian schools. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(1), 61–87.
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Francera, S., & Bliss, J. (2011). Instructional leadership influence on collective teacher efficacy to improve student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 349–370.

- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Glatter, R. (2012). Persistent preoccupations: the rise and rise of school autonomy and accountability in England. *Educational management administration & leadership*, 40 (5), 559–575.
- Goddard, T., & Hart, A. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27(1), 7–20.
- Government of Ontario. (2016). *The journey together: Ontario's commitment to reconciliation with Indigenous peoples*. Obtenido de https://files.ontario.ca/trc_summary-english-accessibility.pdf
- Gronn, P. (1996). From transactions to transformations. *Educational Management & Administration*, 19(4), 200–217.
- Gronn, P. (2016). Fit for purpose no more? *Management in Education*, 30(4), 168-172.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39, 281–291.
- Harris, A. (2002). Effective leadership in schools facing challenging contexts. *School Leadership and Management*, 22(1), 15-26.
- Hauseman, C. (2018). *How principals manage their emotions*. (Unpublished doctoral thesis). Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
- Heck, R., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: where does the field stand today? *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 229-244.

- Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). Leadership in a (permanent) crisis. *Harvard Business Review*.
- Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. doi:10.3102/0034654315614911.
- Institute for Educational Leadership. (2013). *The Ontario Leadership Framework: A system and school leader's guide to putting Ontario leadership framework into action*. Obtenido de https://www.education-leadership-ontario.ca/application/files/8814/9452/4183/Ontario_Leadership_Framework_OLF.pdf
- James, C. E. (2012a). Students "at risk": Stereotyping and the schooling of black boys. *Urban Education*, 47(2), 307-324.
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012: With a discussion of the research foundations*. Toronto, ON: The Institute for Educational Leadership.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. Obtenido del sitio web del Consejo de Directores de Ontario (CODE): <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Leithwood, K. (2017). The Ontario Leadership Framework: Successful school leadership practices and personal leadership resources. In K. Leithwood, J. Sun, & K. Pollock, (Eds.), *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. (pp. 31-43). Gewerbestrasse, CH: Springer International Publishing.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York, NY: The Wallace Foundation.

- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & Mascall, B. (2009). How successful leadership influences student learning. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook on educational change*. Dordrecht, NL: Springer International Publishing.
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework*. Gewerbestrasse, CH: Springer International Publishing.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61.
- Madden, B., Higgins, M., & Korteweg, L. (2013). Role models can't just be on posters: Re/membering barriers to Indigenous community engagement. *Canadian Journal of Education*, 36(2), 212–247.
- Martino, W., & Cumming-Potvin, W. (2016). Teaching about sexual minorities and “princess boys”: A queer and trans-infused approach to investigating LGBTQ-themed texts in the elementary school classroom. *Discourse*, 37(6), 807–827.
- Murgatroyd, S. (2010). ‘Wicked Problems’ and the work of the school. *European Journal of Education*, 45(2), 259-279.
- Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. New York, NY: Wallace Foundation.
- National Centre for the Economy and Education (NCEE). (2017). <http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf>

- Newton, P., & Riveros, A. (2015). Toward an ontology of practices in educational administration: theoretical implications for research and practice. *Educational Philosophy and Theory*, 47(4), 330-341.
- Ontario Ministry of Education. (2008). *Quick facts: Ontario Leadership Strategy*. Obtenido de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/memos/october2008/QuickFactsOLS.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2012). *Quick facts: Ontario schools 2012–13*. Obtenido de: http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/quickfacts/2012-13/quickFacts12_13.pdf
- Ontario Ministry of Education. (2014). *Ideas into action for school and system leaders: Exploring the "social" personal leadership resources: Perceiving emotions, managing emotions, and acting in emotionally appropriate ways*. Ontario Leadership Strategy Bulletin No. 7 Obtenido de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/IdeasIntoActionBulletin7.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2016a). *Collaborative professionalism (Policy/Program Memorandum [PPM] No.159)*. Obtenido de <http://www.edu.gov.on.ca/extra/eng/ppm/159.pdf>
- Ontario Ministry of Education. (2016b). *21st Century competencies*. Obtenido de http://www.edugains.ca/resources21CL/About21stCentury/21CL_21stCenturyCompetencies.pdf
- Ontario Ministry of Education. (2018a). *Ideas into action for school and system leaders: Exploring the "cognitive" personal leadership resources (PLRs): Problem-solving expertise, role specific knowledge & systems thinking*. Ontario Leadership Strategy Bulletin No. 9. Obtenido de http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/ideas_into_action_bulletin9.pdf

- Ontario Ministry of Education. (2018b). *Education Facts, 2016-2017 (Preliminary)*. Obtenido de: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/educationFacts.html>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Pisa 2015: Results in focus*. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Paranosic, N., & Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: Using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*, 20(4), 432-450.
- People for Education. (2016). *2016 Annual report on schools: The geography of opportunity*. Obtenido de <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/P4E-arts-2016.pdf>.
- Pollock, K. (2014). The changing nature of school principals' work. Paper presented at the 2014 American Educational Research Association (AERA) Conference, Philadelphia, PA.
- Pollock, K. (2016). Principals' work in Ontario, Canada: Changing demographics, advancements in information communication technology and health and well-being. *International Studies in Educational Administration*, 44(3), 55-74.
- Pollock, K. (2018). *Final report of recommendations: Research services to update/revise the 2013 Ontario Leadership Framework* (RFS No. 3282). Unpublished report.
- Pollock, K., Wang, F., & Hauseman, D. C. (2015). Complexity and volume: An inquiry into factors that drive principals' work. *Societies*, 5(2), 537-565.
- Pollock, K., & Winton, S. (2015). Juggling multiple accountability systems: how three principals manage these tensions in Ontario, Canada. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(4), doi:10.1007/s11092-015-9224-7.

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Vol. 2, Policy and Practice. Obtenido de <http://www.oecd.org/education/school/41686541.pdf>
- Riel, J. (2012). Tackling 'wicked' problems. *Faith & Leadership*, 1-7.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2016). Leadership standards and the discursive repositioning of leadership, leaders, and non-leaders: a critical examination. In G. Lakomsky, S. Eacott, and C. Evers, (Eds), *Questioning leadership: New directions for educational organizations* (pp. 1-15). New York, NY: Routledge.
- Riveros, A., Verret, C., & Wei, W. (2016). The translation of leadership standards into leadership practices: A qualitative analysis of the adoption of the Ontario Leadership Framework in urban schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 593–608.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools. Studies in educational leadership*. Dordrecht, NL: Kluwer.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ryan, J. (2007). Inclusive leadership: A review. *Journal of Educational Administration*, 18(1), 92–125.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(4), pp. 357-76.
- Ryan, J., & Tuters, S. (2015). Leadership and emotions: Promoting social justice. In S. Clarke and T. O'Donoghue (Eds.), *School leadership in diverse contexts* (pp. 173–190). London, UK: Routledge.

- Sebring, P. B., Allensworth, E., Bryk, A. S., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2006). *The essential supports for school improvement*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Senge, P. (1996). Systems thinking. *Executive Excellence*, 13(1), 15-16.
- Shaked, H., & Schechter, C. (2018). Systems thinking among enrollees in a principal preparation program. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(3), 259–282.
- Spillane, J. P., & Seashore Louis, K. (2002). School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Spillane, J. P., White, K. W., & Stephan, J. L. (2009). School principal expertise: Putting expert-aspiring principal differences in problem solving processes to the test. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 128–151.
- Starr, K. (2011). Principals and the politics of resistance to change. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(6), 646-60.
- The Alberta Teachers' Association. (2017). *The Canadian school leader: Global forces and future prospects*. Obtenido de <https://www.teachers.ab.ca/Site-CollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-101-13%20Canadian%20School%20Leader.pdf>.

- The Alberta Teachers' Association and Canadian Association of Principals. (2017). *A national study of the impact of electronic communication on Canadian school leaders*. Obtenido de <https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Publications/Research/COOR-104%20A%20National%20Study%20of%20the%20Impact%20of%20Electronic%20Communication%20on%20Canadian%20School%20Leaders.pdf>.
- Tripathi, A., & Chaturvedi, K. R. (2014). Optimism: A factor intrinsic motivation and achievement. *African International Journal of Research in Management*, 2(4), 1–8.
- Versland, M. T. (2016). Exploring self-efficacy in educational leadership programs: What makes the difference? *Journal of Research on Leadership Education*, 11(3), 298–320.
- Winton, S., & Pollock, K. (2013). Preparing politically savvy principals in Ontario, Canada. *Journal of Education Administration*, 51(1), 40-54. doi:10.1108/09578231311291422
- Wise, D. (2015). Emerging challenges facing school principals. *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.
- Yamamoto, K. J., Gardiner, E. M., & Tenuto, L. P. (2014). Emotion in leadership: Secondary school administrators' perception of critical incident. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(2), 165–183.
- Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 611–625.

Desarrollo de liderazgo para directores de escuelas indígenas en Canadá

Joseph Flessa¹

Tras describir su experiencia en la realización de un innovador curso destinado a la “indigenización de la preparación para el liderazgo escolar” en escuelas en reservas indígenas de Canadá, el autor establece puentes entre campos de conocimiento que rara vez interactúan entre sí: la literatura sobre liderazgo escolar, sobre formación en liderazgo y sobre educación indígena. Reacio a entregar recomendaciones basado en sus hallazgos en Canadá, prefiere honrar uno de los compromisos adquiridos a través de su experiencia: el respeto del conocimiento local como motor de cualquier proceso de mejoramiento o cambio.

El objetivo de este capítulo es invitar a los lectores a considerar una serie de interrogantes y decisiones relacionadas con el desarrollo de instancias para la formación profesional de los directores escolares que trabajan en contextos indígenas. En una reciente revisión de las investigaciones y estudios sobre políticas que examinan el tema del liderazgo escolar en América Latina (Flessa et al. 2018), mis colegas y yo observamos que los estudios sobre liderazgo escolar casi nunca se refieren a temas de indigenismo y de estudiantes indígenas. Sin embargo, esta dinámica no es exclusiva de América Latina. Los investigadores de muchos otros

1. Académico del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), de la Universidad de Toronto (Canadá). Para la realización de este capítulo Joseph Flessa agradece a sus colegas Jean-Paul Restoule, Carlana Lindeman y Patricia Gaviria del equipo de planificación y docencia del FNSPC por sus atentas lecturas, retroalimentación y sugerencias respecto de un borrador anterior. Asimismo, a las estudiantes de doctorado del OISE Gisele Cuglievan y Daniela Bramwell, académicas de América Latina, quienes formularon excelentes observaciones, tomando en cuenta el público destinatario de este capítulo. Y a José Weinstein de Cedle por su asesoría editorial.

lugares que pretenden conectar los conceptos de liderazgo escolar con las realidades de las formas de actuar y aprender de los indígenas han reparado en la necesidad imperiosa de contar con más investigaciones que pongan el indigenismo en el centro del debate (Walton & O’Leary, 2015; Santamaria et al 2014; Tessaro et al, en prensa).

A modo de ejemplo acerca de las lagunas en la literatura sobre formación de directores escolares en contextos indígenas: un manual reciente sobre educación para líderes escolares (Young & Crow 2016) cuyo objetivo es presentar “un enfoque macro sobre las investigaciones relativas a la formación en liderazgo” (p. 1) incluye 13 capítulos con información de punta, pero no contiene mención alguna sobre educación indígena, aborigen o americana nativa. Esto no significa que el manual ignore los temas de diversidad racial o cultural. En su introducción, los autores abordan este tema señalando que “a la fecha no existen investigaciones sistemáticas que permitan confirmar si los directivos escolares han adquirido las destrezas necesarias para atender de manera óptima a poblaciones estudiantiles diversas en lo racial, étnico y lingüístico” (p.3). Pero el manual, un producto de la “base de investigación sobre formación de directivos escolares”, muestra por omisión que este campo investigativo ha brindado hasta el momento escasos elementos de apoyo para los investigadores, profesionales o miembros de la comunidad interesados en desarrollar el liderazgo escolaren contextos indígenas.

En este artículo analizamos un programa innovador de desarrollo profesional para directores que operan en escuelas para pueblos originarios ubicadas en reservas indígenas de Canadá: el Curso para Directores de Escuelas de Pueblos Originarios (FNSPC, por su sigla en inglés). Este curso, de un año de duración, utiliza una pedagogía híbrida que combina clases presenciales con sesiones virtuales agrupadas en 10 módulos de aprendizaje, y fue desarrollada de manera colectiva en mi institución académica, el Instituto de Estudios en Educación de Ontario (OISE, por su sigla en inglés) en conjunto con la Iniciativa de la Familia Martin (MFI, por su sigla en inglés) y con el apoyo de un consejo asesor educativo integrado por trece miembros que son parte de los pueblos originarios. A pesar de no ser una evaluación o un estudio empírico, este capítulo pretende contribuir

al cuerpo de investigación sobre formación de directivos escolares, describiendo y analizando el desarrollo de un programa innovador dirigido a los directores de escuelas para pueblos originarios en Canadá. A lo largo de estas páginas especificaremos por qué se requiere un foco especial en el liderazgo de escuelas indígenas, de qué forma puede desarrollarse este foco, qué literatura puede orientar tanto el contenido como la pedagogía del programa y cómo otras personas interesadas en el desarrollo de programas pueden valerse de la experiencia del FNSPC para llevar la formación profesional hacia otros rumbos.

Antecedentes del autor

Puesto que fui parte del equipo que, en colaboración con otras personas, diseñó y dictó el programa, y que creo en su calidad y utilidad, es importante comenzar presentándome y explicitando los límites de mi campo de conocimiento. Soy un académico no indígena, un inmigrante blanco a Canadá proveniente de los Estados Unidos, un colono por definición, profundamente marcado por mi ignorancia de la educación de los pueblos originarios hasta que comencé una colaboración concertada sobre este proyecto de formación profesional en 2014. Estoy escribiendo aquí en un modo académico occidental tradicional (lo que Madjidi y Restoule [2017] denominan un “paradigma de conocimiento eurocéntrico” p. 158) para describir la formación de directivos escolares en contextos en los que no he trabajado. Tengo experiencia como docente de escuela pública en los Estados Unidos y docente de escuela privada y director de escuela en México. Como estudiante de doctorado en la Universidad de California, en Berkeley, también formé parte de un equipo que desarrolló un Instituto de Liderazgo Directivo innovador y enfocado en la ciudadanía. Como docente, he enseñado, tanto en inglés como en español, en programas de formación profesional para directores escolares en los Estados Unidos, Canadá, Chile y Ecuador, y he publicado estudios sobre el tema. El FNSPC es mi primer esfuerzo de investigación-práctica centrada en la educación de los pueblos originarios y este capítulo es mi primer intento de escribir sobre el tema.

Mientras trabajaba en este proyecto con los colegas del OISE, Jean-Paul Restoule (Anishinaabe), Patricia Gaviria, Cathy Lee, Coleen Stewart y la representante de la IMF, Carlana Lindeman, tuve que lidiar con un elemento de tensión entre mi trabajo previo en desarrollo de liderazgo y el proyecto del FNSPC. Aunque gracias a mi labor con directores de escuelas públicas urbanas en California algo sabía sobre formación profesional para directores que trabajan en contextos de marginación racial y socioeconómica histórica y contemporánea, llegué a comprender que el marco genérico de “circunstancias desafiantes” para la educación de los pueblos originarios no era preciso ni completo. En otras palabras, aprendí rápidamente que abordar el liderazgo en un contexto indígena requería un vocabulario diferente del que se suele encontrar en la literatura sobre liderazgo.

En trabajos publicados (véase, por ejemplo, Flessa 2010), he criticado los puntos ciegos inherentes al carácter por lo general normativo y orientado a la resolución de problemas de la educación escolar y la política de liderazgo escolar y he llegado a la conclusión de que las comunidades que no obedecen a la norma de una “clase blanca”, suelen casi siempre ser vistas como un “problema” que el liderazgo escolar debe “resolver”. He criticado la posición predeterminada, deficitaria, de las iniciativas de liderazgo escolar que, a menudo, “comienzan con ideas acerca de las deficiencias inherentes e irremediables de los padres o las comunidades” (Flessa 2010 p. 366). Pero el “pensamiento deficitario” no es una forma lo suficientemente exhaustiva para articular la historia moderna de la educación de los pueblos indígenas en Canadá. En palabras de la Comisión de Verdad y Reconciliación:

Durante más de un siglo, los objetivos centrales de la política indígena de Canadá consistieron en eliminar a los gobiernos aborígenes; ignorar los derechos de los nativos; acabar con los tratados; y, a través de un proceso de asimilación, hacer que los pueblos originarios dejaran de existir como entidades legales, sociales, culturales, religiosas y raciales en Canadá. El establecimiento y la puesta en funcionamiento de escuelas locales fue un elemento central de esta política, que puede describirse mejor como “genocidio cultural” (Comisión de Verdad y Reconciliación 2015, pág. 1).

Las escuelas son instituciones poderosas y los directores son agentes poderosos dentro de ellas. Mientras trabajábamos juntos en este curso, el grupo de planificación se preguntaba: ¿qué contribución estamos haciendo? ¿Es buena? ¿Cómo podemos saberlo?

Educación de los pueblos originarios en Canadá

Aunque en este capítulo no es posible realizar una descripción exhaustiva de la educación para los estudiantes de los pueblos originarios en Canadá, los lectores debieran tener en cuenta algunos hechos. Los datos oficiales correspondientes a 2011-2012 señalan que existen 1,4 millones de personas en Canadá de origen indígena, que representan aproximadamente el 4% de la población nacional. Alrededor de un tercio de la población nativa vive en una reserva (Kelly-Scott y Smith, 2015). Según lo informado por la Asociación de Pueblos Originarios (2012b), “existen 633 comunidades de pueblos originarios en todo Canadá, con 11 familias de idiomas y más de 60 dialectos que tienden a ser específicos de cada comunidad local. Más de la mitad (56.3%) de los jóvenes de los pueblos nativos (que viven en reservas) entienden o hablan un idioma de los pueblos originarios”.

El principal público de la FNSPC fueron los directores de las escuelas de las reservas de pueblos nativos. Estas escuelas son subvencionadas por el gobierno federal; las provincias (los estados) financian la escolarización pública fuera de las reservas. Hay disparidades significativas de fondos por estudiante entre las escuelas públicas financiadas con fondos provinciales y las escuelas operadas en la modalidad de ‘bandas’ o agrupaciones comunitarias, con fondos federales en las reservas (AFN 2012a). Los grupos de defensa, periodistas e investigadores concuerdan en que las escuelas de los pueblos originarios en las reservas enfrentan grandes desafíos escolares, pero se ven obligadas a hacer más con menos fondos que sus contrapartes provinciales. Otra complejidad para estas escuelas de comunidades nativas, es la rápida rotación de directivos, lo que suele ser un obstáculo para los esfuerzos de mejora escolar aunque tienen autonomía en su contratación; esto significa que las calificaciones requeridas y los antecedentes profesionales de

sus directores de las escuelas varían mucho (desde quienes poseen un magíster hasta quienes no tienen educación formal). Del mismo modo, los apoyos institucionales (como una división de educación que supervise o evalúe al director) pueden ser inexistentes o integrales, según el tamaño de la comunidad de la reserva y una serie de otros factores. Algunos directores de escuelas de estas comunidades escolares son ellos mismos indígenas, pero constituyen una minoría. Preparamos actividades que brindarían un aprendizaje práctico para cualquier persona en el rol de director.

Cómo se desarrolló el curso

El OISE y la MFI tenían una relación preexistente gracias a un “Proyecto de alfabetización en escuelas ejemplares” desarrollado a lo largo de varios años. El FNSPC surgió en parte de una creciente toma de conciencia entre los actores de la MFI acerca de la importancia del liderazgo para el mejoramiento escolar. El proceso de gestación del acuerdo entre la MFI y el OISE fue previo a mi participación, por lo que comenzaré mi crónica del desarrollo del programa a partir del momento en que se firmó el convenio entre ambas instituciones. El trabajo en el FNSPC se desarrolló en dos vertientes. Por un lado, el equipo de OISE se abocó a un análisis contextual de las investigaciones relevantes, políticas y estudios preliminares que se sintetizaron en una “nota conceptual” para discusión entre el equipo de planificación y el panel asesor de expertos. La nota conceptual puede entenderse como una combinación de revisión de la literatura existente y la constatación de un problema. Ello permitió articular los compromisos y aspiraciones del grupo de planificación, la importancia del desafío, así como el fundamento de los contenidos y del diseño del programa. De esta forma, se procuró conectar la investigación con un problema de práctica, a saber: la falta de oportunidades de formación profesional para los directores de las escuelas operadas por bandas que se encargaban de la educación de los pueblos originarios.

Por otro lado, el equipo de la IMF convocó y financió la participación de un panel asesor de expertos integrado por trece miembros.

“Los miembros incluían cuatro directores de escuelas de pueblos originarios (entre ellos ambos directores del proyecto de escuelas ejemplares), dos profesores universitarios, un jefe tribal y seis líderes educativos de pueblos originarios. Su función era asesorar respecto de los contenidos y los recursos del curso y revisar el borrador del plan de estudios. Se reunieron dos veces de manera presencial, en varias oportunidades por teleconferencia e intercambiaron ideas y sugerencias para el curso por correo electrónico” (FNSPC, 2016, p. 3).

Otro aspecto importante del desarrollo del programa fueron las visitas escolares. Como se explica en el informe final del año piloto (FNSPC 2016), estas visitas fueron instancias importantes para conocer las realidades que enfrentan las escuelas y las comunidades y para hacer que nuestro curso de formación profesional (de carácter universitario) fuera más práctico, útil y reflejara las experiencias de los indígenas. Específicamente, señalaron

los conocimientos adquiridos en las siguientes escuelas y comunidades de los pueblos originarios: Escuela Secundaria Kainai (Reserva de Sangre, en Alberta), Escuela Primaria Hillside (reservas de Kettle y Stony Point en Ontario) y la escuela primaria Walpole Island (comunidad indígena Walpole Island en Ontario). Durante estas visitas, se grabaron videos capturando las voces y experiencias de directores, ancianos y docentes. Estos insumos se convirtieron en recursos valiosos para cada módulo.

Además de las visitas previas al año piloto del programa, también visité a dos directores que participaron en la primera versión piloto de la FNSPC. Estuve en la Escuela Maaqtusiis, la escuela secundaria de los Ahousaht, en la costa occidental de Canadá, y la escuela primaria Kitigan Zibi Kikinamadinan, en Maniwaki, Quebec.

Menciono estas visitas por varias razones: primero, porque muestran que el programa no fue desarrollado entre cuatro muros por una universidad y una fundación. Segundo, porque produjeron una tensión descrita en otra sección de este capítulo entre el diseño de un programa que consideraba tanto experiencias

compartidas *como* historias y contextos distintos. “El colonialismo es el universalismo. Combatir eso en el diseño del curso fue otro elemento de tensión” (Jean-Paul Restoule, comunicación personal). Por un lado, todos los directores que participaron en el programa trabajaban con limitaciones similares debido a las regulaciones propias de la gobernanza federal de la educación en las reservas de pueblos originarios. Por otro lado, las distancias entre nuestros participantes de la costa oriental y occidental abarcaban más de 6.000 km, con contextos culturales, idiomáticos e históricos muy diversos que moldean la educación escolar en sus naciones y comunidades. Las visitas escolares imposibilitaban hablar en términos genéricos sobre el liderazgo escolar. En lugar de eso, traté de pensar en las preguntas correctas para plantear en las actividades de aprendizaje que permitieran a los estudiantes reflexionar desde sus propias experiencias y vincularlas con las de los otros integrantes del curso.

Formas basadas en la investigación para narrar la historia del curso

Existen varias formas de narrar la historia de este curso y cada una requeriría su propio marco y cuerpo de literatura relevante. Esta es una historia de *asociación universitaria*, porque una fundación privada y una universidad trabajaron juntas para desarrollar e impartir el programa. Como en todas las asociaciones intersectoriales, la construcción de relaciones, el financiamiento y la comunicación a través de culturas y normas institucionales fueron componentes necesarios del trabajo.

Esta es también una historia de *aprendizaje en línea*, ya que este programa utilizó técnicas de aprendizaje electrónico para impartir 9 de los 10 módulos del curso y se requirió de un buen acceso a Internet para que los participantes pudieran descargar los recursos y subir sus respuestas a las actividades de aprendizaje. Las investigaciones existentes sobre aprendizaje en línea para el desarrollo de liderazgo sugieren que esta modalidad genera algunas formas positivas de toma de riesgos y comunicación intercultural, aunque persisten las dudas sobre la migración acelerada del campo hacia pedagogías basadas en Internet. Un artículo

reciente sobre el aprendizaje en línea para el desarrollo profesional de directores (Qian, Walker y Bryant 2016) afirma que “el diseño de los programas en línea facilita la formación de comunidades de práctica y mejora la competencia intercultural de los líderes” (p. 62) a la vez que advierte que “en el ámbito del desarrollo del liderazgo, el mejor uso de la tecnología es como una herramienta para mejorar el aprendizaje de los líderes y no como un fin en sí misma” (p. 68).

Es importante destacar que la historia del aprendizaje en línea para el FNSPC también se cruza con los debates sobre la mejor manera de *indigenizar* el desarrollo profesional de los educadores. Como lo señalan Tessaro y coautores (en prensa), parte de nuestro trabajo en el diseño del curso para directores consistió en abordar “la polémica tarea de incorporar el conocimiento y el aprendizaje indígena en entornos virtuales, donde los valores fundamentales de la educación indígena parecen entrar en conflicto con los objetivos y usos de la educación en línea”. Hay una tensión inherente en el trabajo en redes, ya que el aprendizaje en línea suele ser automatizado, pobre en relaciones humanas y complejo en su aplicación en contextos disímiles, mientras que las formas indígenas de aprendizaje y conocimiento privilegian las relaciones, las conexiones con la tierra y están ancladas en tradiciones específicas (Tessaro et al, en imprenta).

Esta es una historia de cómo proporcionar *desarrollo profesional* a los directores de escuelas que trabajan en los establecimientos escolares en la reserva, y cómo *preparar* a los docentes líderes en las escuelas de las reservas para asumir este desafiante rol. Existe un amplio volumen de literatura sobre la formación y el desarrollo profesional de los directores de escuelas. (para un ejemplo latinoamericano, véase Weinstein, Azar y Flessa 2018). Aunque existen algunos estudios sobre programas ejemplares (Darling-Hammond et al 2009; Weinstein et al 2015), destacan sobre todo por resaltar las excepciones a la regla. Más comunes son los estudios que critican tanto la utilidad práctica como el rigor intelectual o académico de los programas universitarios que brindan capacitación avanzada para el liderazgo escolar (véase Levine, 2005).

Sin embargo, los formuladores de políticas educativas en varios países ven cada vez más el liderazgo a nivel escolar como un impulsor clave de la mejora escolar (Schleichler, 2012; Day et al 2016; OECD 2016), y esta tendencia ha

atraído todavía más la atención hacia una formación y un desarrollo profesional efectivos para los directores escolares. Como señalamos en la Nota Conceptual (2014) al inicio de la planificación para el FNSPC:

“Hay muchas formas de mejorar el liderazgo dentro de las escuelas. Una consiste en enfocarse en las personas nuevas en el trabajo: reclutar, seleccionar y formar a un nuevo grupo de directores con diferentes conocimientos, habilidades y creencias. Por importantes que sean estos esfuerzos, en cualquier año dado, los directores veteranos superan con creces a los nuevos. Por lo tanto, brindar oportunidades de formación profesional y apoyo continuo a los directores que hoy se encuentran en las escuelas puede generar un mayor impacto que centrarse exclusivamente en la formación de quienes son nuevos en la profesión” (FNSPC 2014 págs. 2-3).

Esta observación, respecto a que el desarrollo profesional de los directores tiene un gran potencial, probablemente resonará en los lectores latinoamericanos de este capítulo, ya que las iniciativas de *formación* para líderes escolares son mucho más frecuentes que los programas de *preparación* y los requisitos usuales en América del Norte.

La historia principal que pretendo narrar en este capítulo es la *indigenización de la preparación para el liderazgo escolar*. Contar esta historia de manera honesta y precisa supone mantener en tensión un conjunto de ideas potencialmente divergentes. El lector observará que el capítulo ocasionalmente enmarca las formas indígenas de *aprender, ser y hacer* por un lado, y el “liderazgo escolar” por otro. O, dicho de otra manera, que el liderazgo escolar podría ser caricaturizado como un esfuerzo tecnocrático de mejora escolar que se encuentra en una tensión explícita con el logro de los ideales más holísticos de una educación indígena. Esto es claramente una simplificación y debería ser obvio que, especialmente en las escuelas indígenas donde florece la autodeterminación educativa (ver McCarty 2018), estos conceptos pueden integrarse *de facto*. Sin embargo, mi propósito al articular el tema de esta manera binaria es coherente con Madjidi y Restoule (2017), quienes “utilizan categorías generales como base para establecer puntos

de comparación entre dos conjuntos distintos de visiones del mundo y enfoques para el conocimiento y el aprendizaje” (p. 156). En mi opinión, cualquier intento por establecer *conexiones* entre una literatura de liderazgo escolar muchas veces criticada por carecer de contexto (Dimmock y Walker, 1998) y la escolarización en contextos indígenas requiere primero reconocer las formas que estos conjuntos de trabajos tienen: puntos de partida muy diferentes sobre quiénes son los líderes escolares (y también quién puede etiquetar a alguien como “líder”); cómo pueden o deben ser las prácticas de liderazgo; y si se debe confiar en las escuelas para empoderar o temerlas por su capacidad de colonizar.

Es justo decir que las iniciativas de desarrollo profesional para los directores de escuelas comparten dos creencias fundamentales: primero, que los directores son importantes para el éxito escolar; y segundo, que los directores pueden aprender cómo hacer mejor su trabajo. La tensión que enfrentamos al desarrollar el FNSPC puso la primera creencia fundamental sobre la mesa: ¿qué puede considerarse como éxito? Si queremos ayudar a los directores a hacer mejor su trabajo, ¿qué implica ese trabajo? Las definiciones predominantes sobre éxito escolar generalmente priorizan lo que se puede medir con facilidad, como la asistencia de los estudiantes o los puntajes de las pruebas evaluados de manera estandarizada. Pero en palabras del Consejo Canadiense de Aprendizaje (2007), “si queremos revertir décadas de pobreza y marginación de los aborígenes, es urgente reexaminar lo que se entiende por aprendizaje de los pueblos originarios, *inuits* y *metis* y cómo es medido y monitoreado” (p.3). Castagno y Brayboy (2008) argumentan que los movimientos hacia la estandarización deben ser resistidos porque pueden socavar “la autodeterminación y la educación culturalmente sensible entre las naciones tribales y las comunidades indígenas” (p. 983).

La constatación de que existe una amplia gama de definiciones de éxito para las escuelas en reservas de pueblos originarios –y nuevamente, que las responsabilidades de los líderes escolares en ayudar a las escuelas a alcanzar estos objetivos varían según los países y pueden parecer diferentes entre sí y respecto de las escuelas no indígenas –orientó nuestra planificación del programa.

Nuestra respuesta fue estructurar las actividades de aprendizaje en los módulos como experiencias prácticas, locales y basadas en la indagación, y no como un modelo para compartir mejores prácticas descontextualizadas. Como nuestros participantes

provenían de diferentes comunidades indígenas, sabíamos que no había una respuesta única a lo que se entiende por éxito escolar. Phillips y Luke (2017), en su análisis de las actitudes de los docentes indígenas y no indígenas en Australia, subrayan que buscar una sola perspectiva indígena es una tendencia de los colonos, no de los indígenas.

Una de las grandes mitologías de la educación indígena y la investigación educativa es que existe una entidad singular y homogénea denominada “comunidad indígena”. Se trata de una ficción conveniente que permite el estereotipo y la tergiversación de los modos de vida indígenas y el no reconocimiento de las complejas relaciones de poder y las historias generacionales dentro de las comunidades. También puede llevar a reformas dentro del sistema educacional y a nivel escolar donde se asume una única “voz” indígena, tomada como una reificación de una comunidad, nación o punto de vista “aborigen” singular (pág. 960).

El enfoque de este capítulo es el desarrollo de liderazgo para los directores que trabajan en escuelas en contextos esencialmente indígenas. En la siguiente sección, describimos los resultados de una colaboración innovadora entre una fundación sin fines de lucro y un equipo de docentes e investigadores universitarios (incluyéndome a mí mismo) para desarrollar un programa de desarrollo profesional para directores de escuelas nativas ubicadas en reservas indígenas, por lo general en localidades remotas.

El curso

La MFI describe el FNSPC en su sitio web² en los siguientes términos:

Dentro de un marco indígena, los temas principales del curso incluyen: liderazgo educativo: Cómo trabajar juntos con los padres, líderes comunitarios, ancianos, miembros de la comunidad, docentes y otros para satisfacer las necesidades de los estudiantes; mejora de las prácticas escolares:

2. <https://www.themfi.ca/programs/first-nations-schools-principals-course>.

cómo aumentar las expectativas de los docentes, tanto para los resultados de los estudiantes como para sus propias prácticas de enseñanza; cómo implementar la toma de decisiones basada en datos: recopilar y utilizar una variedad de datos sobre el aprendizaje de los alumnos para mejorar la docencia en el aula; cómo identificar un currículo intelectualmente estimulante y culturalmente inclusivo, y cómo trabajar con los docentes para proporcionarlo; cómo brindar retroalimentación a los enseñantes en formas que apoyen una mejor docencia.

Si bien no son idénticos, nuestro trabajo está alineado con el “liderazgo escolar culturalmente receptivo” (CRSL), tal como lo describen Khalifa, Gooden y Davis (2016), quienes concluyeron que de la literatura relevante emergen 4 vertientes: la autoconciencia crítica de los líderes; el CRSL con docentes, con entornos escolares y con defensa de la comunidad. Aunque no usamos el lenguaje de CRSL durante el desarrollo y la entrega del curso, una revisión de los módulos y el contenido del curso deja en claro que el FNSPC comparte un compromiso con el “liderazgo culturalmente sensible [que] influye en el contexto escolar y aborda las necesidades culturales de los alumnos, padres y docentes” (p. 1274).

En nuestra planificación, optamos por evitar respuestas fáciles y priorizar las preguntas, adoptando una postura de indagación para el aprendizaje profesional. Concretamente, organizamos el programa de 200 horas en 10 módulos que abordan cuestiones claves para el liderazgo para el cambio en las escuelas de pueblos originarios. El módulo 1 fue impartido de manera presencial; los módulos 2-10 se dieron de manera diferida en plazos de aproximadamente un mes para su finalización. Se les pidió a los participantes que completaran una práctica de 30 horas en la que se examinara y tratara de abordar un problema específico de su trabajo escolar o de liderazgo.

El formato para cada módulo en línea era más o menos el mismo: al comienzo de cada módulo en línea, los participantes se encontraban en su pantalla con una cita clave que resumía o gatillaba el aprendizaje para ese módulo. Por ejemplo, para el módulo 2, donde las actividades de aprendizaje hacían hincapié en la construcción de un clima escolar positivo, comenzamos con una cita de la Red de Conocimientos nativos de Alaska:

La educación culturalmente receptiva se refiere a la educación que se basa en el lenguaje y la cultura y refleja y responde a las personas de una nación en particular. Es una “base sólida en el idioma y la cultura del patrimonio indígena de una tribu específica [que] es un requisito previo fundamental para el desarrollo de estudiantes y comunidades culturalmente sanos asociados con ese lugar, y por lo tanto es un ingrediente esencial para identificar las cualidades apropiadas y prácticas asociadas con educadores, planes de estudio y escuelas culturalmente receptivos”. [Alaska Native Knowledge Network, 1998]. Extraído de: <http://www.ankn.uaf.edu/publications/standards.html>

Cada módulo en línea también comenzaba con una breve introducción en video del profesor Restoule y mía, esbozando los objetivos del módulo y los puntos destacados para el aprendizaje autoguiado de los participantes. Finalmente, la página de introducción a cada módulo también asociaba el aprendizaje a las 5 R: Relaciones, Respeto, Responsabilidad, Relevancia y Reciprocidad. Para cada módulo concretamos la forma en que cada R orienta las actividades. Por ejemplo, introdujimos el Módulo 4 y su enfoque de política en los siguientes términos:

- **Relaciones:** la importancia de involucrar a la comunidad en el establecimiento de altas expectativas para el logro estudiantil
- **Respeto:** la importancia de garantizar que los estudiantes reciban la mejor educación posible en su escuela
- **Responsabilidad:** el rol del director en ayudar a los docentes a establecer altas expectativas para todos los estudiantes
- **Relevancia:** asegurar que se desarrollen e implementen programas que satisfagan las necesidades de los estudiantes
- **Reciprocidad:** la necesidad de que la escuela tenga programas efectivos y aliente la participación de la familia y la comunidad.

Nuestro uso de las 5R se basa en Kirkness y Barnhardt (1991), quien escribió sobre la necesidad que percibieron los estudiantes indígenas de educación superior de contar con “un sistema de educación superior que los *respete* por lo que

son, que sea *relevante* para su visión del mundo, que les ofrezca *reciprocidad* en sus relaciones con los demás, y que los ayude a ejercer *responsabilidad* sobre sus propias vidas” (p. 1). Con la guía del profesor Restoule, agregamos *relaciones* a las 4 R originales y concebimos las relaciones como una base obligada para realizar cualquier trabajo en las otras 4R.

Los módulos en línea eran asíncronos, lo que significa que no era necesario que los participantes estuvieran en línea al mismo tiempo. (Como nota al margen, un ajuste realizado entre el programa piloto y su primera versión fue generar más oportunidades para una conexión sincrónica, por recomendación del grupo piloto). El acceso a Internet para los participantes era variable y los directores de las comunidades más aisladas tuvieron que coordinarse con, por ejemplo, la oficina del consejo de la banda, para usar el ancho de banda limitado de la comunidad a fin de descargar los materiales necesarios para el trabajo individual posterior. Los módulos giraban en torno a lecturas breves orientadas a profesionales y enlaces a recursos en línea combinados con actividades prácticas basadas en la escuela y posteriores publicaciones en el tablero de discusión para la reflexión y comentarios de otros participantes. Algunos módulos también incluían videos de los directores de escuelas indígenas que hablaban sobre el clima escolar, los comentarios de los docentes y la participación de la comunidad. Dicté el Módulo 1 de manera presencial; después de eso, Coleen Stewart, con sede en el OISE, se desempeñó como directora de curso para los módulos en línea y los participantes también recibieron apoyo de mentores designados por un director experimentado de una escuela de pueblos originarios en la reserva. El apoyo técnico también fue proporcionado por el OISE.

El año 1 del FNSPC consistió en un proyecto piloto con un grupo de directores experimentados de pueblos originarios de todo Canadá cuidadosamente reclutados y provenientes de diversas regiones. A partir de los comentarios de los participantes, se hicieron algunos ajustes en el alcance y la secuencia del programa y, en especial, en la carga de trabajo del curso. Los nombres de los módulos del Cuadro 1 corresponden al año 1. Opté por incluir los módulos iniciales en este artículo, ya que estoy describiendo las opciones escogidas en el desarrollo de un nuevo programa.

Cuadro 1. Módulos y actividades del FNSPC

Módulo y pregunta organizadora	Actividades de muestra	En línea o presencial
Precurso. Presentaciones	Autoevaluación de liderazgo. Foto u otra identificación para presentarse ante el grupo: ¿quién soy, quiénes somos (comunidad escolar), dónde está nuestra comunidad escolar?	Preparado con anticipación, subido a la plataforma de aprendizaje en línea, discutido de manera presencial en el Módulo 1.
1. El director como líder: ¿Quién soy?	Responder tres preguntas básicas: liderazgo con qué propósito, liderazgo por parte de quiénes y liderazgo de qué forma. Definición personal de liderazgo.	Presencial
2. ¿Cuál es mi rol y quiénes son parte del equipo?	Evaluar el clima escolar caminando a través de la escuela con un miembro de la comunidad y observándola con una mirada fresca. Primeras impresiones. PLC (comunidad de aprendizaje profesional).	En línea
3. ¿Cuáles son nuestros recursos escolares y cómo podemos utilizarlos?	Lecturas y autoevaluación sobre educación y enseñanza culturalmente receptivas. Crear un plan de crecimiento profesional de los directores.	En línea En línea
4. ¿Cómo manejar la escuela?	Responder a las políticas existentes y crear nuevas políticas cuando no las hay: regulaciones gubernamentales e informes; derechos humanos; acoso; abuso infantil.	En línea
5. ¿Cuáles son las estrategias para una organización escolar significativa?	Crear una línea de tiempo para contratar nuevos docentes en su escuela. Escribir una descripción de funciones para una vacante de docente en su escuela y diseñar el proceso de contratación. Practicar las preguntas de la entrevista. Diseñar un plan para la introducción y orientación de nuevos docentes.	

Cuadro 1. Módulos y actividades del FNSPC ...Continuación

Módulo y pregunta organizadora	Actividades de muestra	En línea o presencial
6. ¿Cómo puedo mejorar mi escuela?	<p>Evaluación a mitad de camino y conversación práctica. El tema de la práctica se seleccionará de una de estas cuatro categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la alfabetización temprana • Mejorar la participación de los padres /la comunidad • Mejorar las oportunidades de educación secundaria y completarlas. • Tema de interés no vinculado a las categorías anteriores. 	En línea
7. ¿Cómo se pueden usar los datos para la mejora escolar?	Instrucción en el aula: ¿Qué características tiene una buena enseñanza? Recorridos del director.	En línea
8. ¿Cómo se puede brindar apoyo a los estudiantes?	Producir un breve informe sobre cómo apoyar a los estudiantes con necesidades especiales de aprendizaje utilizando un enfoque de equipo. Compartir recursos con el grupo y revisar los recursos generados por la cohorte.	En línea
9. ¿Cómo se pueden fomentar las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad?	Entornos positivos basados en formas indígenas de aprender y ser. Compartir ejemplos. Desarrollar una lista de indicadores para escuelas que apoyan a jóvenes culturalmente sanos.	En línea
10. ¿Cómo podemos hacer una diferencia positiva para nuestros estudiantes?	Conflicto y construcción de relaciones de confianza: encuestas de clima. También: planes de autocuidado de directivos.	En línea

En conversaciones con otros educadores que trabajan en el ámbito del desarrollo del liderazgo, he notado cierto escepticismo acerca de las 5R. Una línea de objeción podría caracterizarse como la crítica de “pero eso es solo una buena enseñanza” (Ladson-Billings, 1995): es muy probable que los compromisos subyacentes de respeto, relevancia, reciprocidad, responsabilidad y relaciones sean los componentes básicos de cualquier buen programa y cualquier programa y buena experiencia de aprendizaje, entonces, ¿qué tiene de especial el FNNSPC? Aunque en su ensayo ella estaba exponiendo una teoría de la pedagogía culturalmente sensible para los estudiantes afroamericanos, mi respuesta a esta crítica tiene mucho en común con la de Ladson-Billings. Como ella señala: “En lugar de una ‘bala mágica’ o fórmula pedagógica intrincada, algunas personas se sorprenden al escuchar lo que les parece estrategias de enseñanza más bien rutinarias como parte de una buena enseñanza. Mi respuesta es que, en efecto, estoy describiendo una buena enseñanza y preguntar por qué tan poco de esa experiencia parece ocurrir en las aulas pobladas por estudiantes afroamericanos” (Ladson-Billings 1995, p. 159). En un contexto en el que las recomendaciones sobre cómo mejorar la educación de los pueblos nativos comienzan de manera rutinaria describiendo lo que falta (financiamiento, infraestructura, docentes calificados, resultados positivos), comenzar con los compromisos de la 5R es de por sí una intervención significativa y distintiva. Es una vara alta para que uno mismo tome en serio esos compromisos; lo que lo convierte en una vara alta es precisamente lo poco usual que es ver esos compromisos en práctica en las escuelas.

La segunda línea de objeción es aquella que apela a actividades pedagógicas específicas (lecturas, conferencias, actividades) alineadas con cada R. La búsqueda de una aplicación concreta y práctica de las 5R es de alguna manera comprensible: los educadores que se enfrentan a innumerables situaciones cotidianas desafiantes puede que tengan poca paciencia en su limitado tiempo de formación profesional para explorar lo que consideran preguntas filosóficas sin un impacto observable en sus escuelas. Sin embargo, el punto que quiero destacar es similar al anterior: las 5R no son una tecnología sino una filosofía. No teníamos cinco módulos, con uno para cada R. Los módulos se organizaron en torno a desafíos particulares de liderazgo escolar (planificación, desarrollo profesional para docentes,

mantenimiento de altos estándares para los estudiantes en un contexto de compasión y apoyo) y el desafío para nosotros como planificadores y los participantes como aprendices era asegurar que las R guiaran las actividades y la discusión. Si tomamos, por ejemplo, el módulo 5: la rotación de docentes es endémica para la mayoría de las escuelas operadas por bandas, lo que agrega otra complejidad a los planes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Cuando los directores piensan a quién contratar para el año siguiente, ¿cómo se imaginan al docente ideal? ¿Se alinean esos ideales con los deseos y necesidades de la comunidad? ¿Quién está involucrado en el proceso de reclutar y contratar nuevos enseñantes? Y una vez que estos llegan, ¿cómo se incorporan a la comunidad? Es difícil imaginar una decisión de liderazgo pedagógico con mayor impacto que la contratación de docentes y hacerlo correctamente requiere considerar las 5 R. Este proceso será diferente para cada banda.

Reflexiones y conexiones

La labor de un currículo *indigenizado* para el desarrollo profesional de directores consiste en moldear el aprendizaje profesional de los directores para ayudarlos a liderar de maneras culturalmente receptivas. El marco de referencia de las 5R puede brindar un andamiaje para construir un programa y un foco a través del cual evaluar con honestidad sus prioridades. Aquí hay una distinción filosófica y política que señalar: comenzar con las 5R requiere un trabajo diferente al de, por ejemplo, comenzar con el Marco de Liderazgo de Ontario (OLF) y luego ver, como lo expresó uno de los miembros del Panel Asesor de Expertos, “cómo agregar contenidos indígenas y agitar la mezcla”. El Marco de Liderazgo de Ontario de 2012 incluyó cinco “capacidades de liderazgo básicas”: establecer metas, alinear los recursos con las prioridades, promover culturas de aprendizaje colaborativo, usar datos y participar en conversaciones audaces. Al desarrollar el FNSPC no tomamos el OLF, agregamos contenidos indígenas y agitamos la mezcla. No comenzamos con la literatura de liderazgo general, sino con el trabajo sobre los conocimientos indígenas y las experiencias escolares. Partimos identificando las

necesidades y aspiraciones de la comunidad y de la escuela y reflexionando sobre cuáles eran las implicancias en materia de liderazgo; no comenzamos con las “mejores prácticas” del liderazgo para luego aplicarlas a los contextos indígenas. Y ello implicó buscar fuera de la base de conocimientos de la gestión educativa con la que yo estaba más familiarizado. Es por eso que un gran equipo curricular, combinado con un panel asesor de expertos comprometido, fue el elemento crucial para configurar la visión del FNNSPC y materializarla.

Para proporcionar a los lectores algunas líneas de trabajo que guíen el desarrollo de su propio programa para operar en contextos indígenas, usaré el marco de 5R para plantear preguntas para la reflexión.

• Relaciones

En su estudio sobre el liderazgo tradicional de los Inuit y el liderazgo escolar efectivo, Preston y sus colegas (2015) hacen hincapié en la importancia de aprender de los mayores, entender que el aprendizaje se produce en todo el ciclo de vida y no solo en la escuela, y que mantener relaciones positivas con la comunidad es un compromiso compartido. También concluyen su artículo formulando una pregunta clave: “¿cómo se puede alinear la toma de decisiones consensuada (*aajiqatigiiniq*) con la organización burocrática moderna, como los ministerios de educación y dentro de un sistema escolar colonial que distingue al director de escuela como una persona que, en última instancia, toma decisiones para toda la escuela?” (p. 12). Para los desarrolladores de programas interesados en brindar formación profesional a directores en entornos indígenas es mejor explicitar estas tensiones potenciales y generar actividades de aprendizaje, como, por ejemplo, prácticas continuas y reflexiones sobre las conversaciones con los ancianos, que tratar de atenuarlas. En otras palabras, el objetivo no es que no haya tensión entre las nociones comunitarias de toma de decisiones y las normas de los educadores al delegar esferas separadas, sino enseñar, practicar y comprender el hecho de que mantener relaciones positivas *es* liderazgo.

Otra forma de abordar en serio el tema de las relaciones es considerar cómo se organiza el aprendizaje del curso. En el FNNSPC los participantes avanzaron en el aprendizaje como una cohorte. La cohorte fue una intervención pedagógica,

no solo una conveniencia organizativa, es decir, los participantes (provenientes de lugares distantes y diferentes tribus) aprendieron sobre el liderazgo compartiendo experiencias de sus propias escuelas y brindando retroalimentación respecto de las experiencias de los demás. Las relaciones de cohorte requieren orientación y oportunidades para crecer y desarrollarse.

• Responsabilidad

Dado el nefasto legado colonial de la escolarización en las comunidades indígenas, las preguntas sobre la responsabilidad –la responsabilidad de hacer que este programa funcione correctamente, la cuestión de quién es responsable de los resultados del programa y quién será responsable si sale mal– son vitales. Para los desarrolladores de programas, una pregunta clave es: ¿quién convoca a un programa como el FNSPC? No es la falta de comprensión acerca de la importancia de los problemas que enfrentan los estudiantes indígenas ni la falta de comprensión del rol del liderazgo para ayudar a guiar la mejora escolar lo que explica la exigua cantidad de programas centrados en el liderazgo escolar de los pueblos originarios. Es, al menos en parte, la ausencia de un actor que impulse la iniciativa. El FNSPC se benefició de una organización con muchos recursos –la MFI– que convocó a este proyecto y entregó los recursos necesarios para llevarlo a cabo. Las preguntas sobre el cambio de responsabilidad dependen de si una comunidad local, un ministerio de educación o una fundación privada convocan un programa de aprendizaje profesional para directores de escuelas, pero la necesidad de reunirse es constante. Sin embargo, el hecho de que alguien tenga que reunirse no significa que *cualquiera* pueda reunirse, como nos lo recuerda un énfasis en las *relaciones*. Sin la confianza otorgada a la MFI, es difícil imaginar la reunión de un panel asesor de los pueblos indígenas integrado por 13 miembros de renombre mundial para apoyar y guiar el desarrollo de este programa.

• Respeto

Kirkness y Barnhardt (1991) afirman que “el problema más apremiante que enfrentan los estudiantes de los pueblos originarios cuando van a la universidad es la falta de respeto, no solo como individuos, sino sobre todo como pueblo” (p. 6). Esta noción de respeto que va más allá de lo individual o interpersonal

y que se extiende al tratamiento de la comunidad y la cultura debe ser evidente en el currículo, así como en la ejecución del programa de formación profesional. Puede formularse como una pregunta para los desarrolladores de programas: ¿Cómo sabrán si están construyendo un curso que demuestre respeto por los enfoques indígenas, en los procesos, los contenidos, las prioridades, las actividades, el personal de apoyo? ¿Cómo harán ese juicio?

La filosofía del curso también reflejó una noción de respeto. Los desarrolladores del curso asumieron que el rol del curso era desarrollar un conocimiento local y conectar a los educadores a través de largas distancias en el aprendizaje profesional de un interés compartido consistente en mejorar el trabajo de los directores. El programa no partió del supuesto que los participantes eran receptáculos vacíos que necesitaban que se les entregara información.

• **Relevancia**

¿Qué problemas de escolarización son más prevaletentes en las comunidades indígenas en las que trabajan los directores y cómo estos temas orientarán los contenidos del programa? ¿Las actividades y las lecturas complementarias que se requieren de los participantes son relevantes para el trabajo que realizan día a día? En el FNNSPC, la relevancia se entendió en los siguientes términos: “el aprendizaje del curso es práctico y responde a las necesidades de los directivos escolares en su realidad cotidiana al administrar una escuela indígena y trabajar con docentes, estudiantes, padres, miembros de la comunidad, consejos de bandas y donantes” (FNNSPC 2016, p. 4). Para desarrollar un plan de estudios relevante, dependíamos de que algunos líderes escolares veteranos de los pueblos indígenas estuvieran dispuestos a compartir su experiencia; visitamos sus escuelas con camarógrafos para filmar su trabajo y reflexionar sobre sus objetivos, éxitos y desafíos. Las filmaciones no se incluyeron en el curso como elementos de comparación para los participantes, sino como ejemplos de cómo y por qué los directores exitosos tomaron las decisiones que tomaron, en contextos que pueden ser similares a los de ellos.

Parte del problema con algunos programas de desarrollo de liderazgo es que conciben el liderazgo como una característica personal más que como un fenómeno grupal u organizativo. Durante el desarrollo de este curso, un equipo diverso

que incluyó estudiantes de doctorado, profesores, expertos en tecnología educativa y directores veteranos contribuyó al desarrollo del programa durante más de un año. Nadie posee el conocimiento suficiente para poder abarcar el aprendizaje que se aspira en un curso como este. La colaboración contribuyó a la relevancia. No hay un plan de estudios disponible que se pueda exportar a todas las comunidades indígenas. La relevancia requiere la construcción de relaciones; la construcción de relaciones apoya la relevancia.

• **Reciprocidad**

¿Qué obtienen las escuelas, las comunidades y los participantes del programa –no solo los desarrolladores de programas– de esta iniciativa? Un componente del programa que transmite los ideales de la reciprocidad es la experiencia práctica, donde los directores de escuela identifican un problema de práctica en su escuela, localizan recursos para tratar de abordarlo y comparten sus ideas con la cohorte del curso y con la escuela. La noción de relaciones recíprocas es importante en este caso. Un director exitoso sigue siendo un aprendiz en el trabajo, desarticulando “la dicotomía entre los productores y los consumidores de conocimiento” (Kirkness y Barnhardt 1991, p. 9). El intercambio en el FNSPC entre los desarrolladores del programa, el panel de expertos, los miembros de la cohorte y los miembros de la comunidad escolar viene a demostrar que el liderazgo se aprende y se desarrolla en relación con otros y que el aprendizaje es un proceso social.

Conclusión

Los lectores habrán notado que este capítulo exploratorio hace suposiciones sobre la efectividad del programa FNSPC pero no entrega ninguna información para medir su impacto. No se han recopilado datos de evaluación de impacto tradicionales, en que la labor actual se juzga en función de una línea de base para medir el impacto de una intervención. Dicho esto, como parte del desarrollo del programa, el equipo de FNSPC recopiló autoinformes de los participantes sobre los efectos del curso; los comentarios fueron casi todos positivos y destacaron el carácter único del programa.

Soy reacio a entregar recomendaciones a un lector latinoamericano basado en mis experiencias con este programa en Canadá; de hecho, uno de nuestros compromisos fundamentales en el desarrollo del curso era respetar el conocimiento local. Algunas preguntas claves surgen cuando pienso en cómo conectar la experiencia del FNSPC a las realidades de la educación indígena en América Latina. Primero: ¿Cuáles son las necesidades de liderazgo escolar para la educación de jóvenes indígenas y cómo saber que estas han sido identificadas de manera correcta? Segundo: ¿quién podría o debería convocar a los educadores, miembros de la comunidad y académicos para desarrollar una instancia de aprendizaje profesional para los líderes escolares que comienza con y requiere un conocimiento profundo de las experiencias indígenas de la escuela? Por último, me pregunto si las 5R constituyen una base legible y útil para reflexionar sobre la formación profesional o si, por el contrario, otros principios indígenas son guías más apropiadas.

Parte de lo que hizo que el FNSPC constituyera una experiencia única fue el uso intensivo de recursos para desarrollar un currículo localizado. Los lectores latinoamericanos que deseen aplicar algunas de las lecciones aprendidas del FNSPC debieran preguntarse de dónde provendrán los recursos para desarrollar y mantener un enfoque basado en la investigación para la formación profesional de los directores. También debieran indagar dónde encaja el desarrollo profesional del director dentro de un sistema más amplio de iniciativas de mejora basadas en la escuela. Como Weinstein et al (2018) lo señalan, “la capacitación profesional no es una panacea” (p. 24) y es poco probable que un énfasis en la dirección, sin uno simultáneo en todos los factores que inciden en las oportunidades educativas para los niños indígenas, conduzca a las mejoras en la escolaridad a las que aspiran las comunidades, ya sea en Canadá o en América Latina.

Referencias bibliográficas

- Assembly of First Nations. (2012a). Federal funding for First Nations schools. Extraído de http://www.afn.ca/uploads/files/events/fact_sheet-ccoe-8.pdf
- Assembly of First Nations. (2012b). A portrait of First Nations education. Extraído de http://www.afn.ca/uploads/files/events/fact_sheet-ccoe-3.pdf
- Canadian Council on Learning. (2007). *Redefining how success is measured in First Nations, Inuit and Metis Learning*. Ottawa: Autor.
- Castagno, A. E., & Brayboy, B. M. J. (2008). Culturally responsive schooling for Indigenous youth: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 78(4), 941-993.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., & Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 52(2) 221-258.
- Dimmock, C. & Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, Vol. 34, No. 4., pp. 558-595.
- First Nations Schools Principals Course (2014). *Concept Note*. Unpublished planning document, Ontario Institute for Studies in Education.

- First Nations Schools Principals Course (2016). *Final report on the First Nations Schools Principals Course*. Informe inédito para el donante, Ontario Institute for Studies in Education.
- Flessa, J. (2010). Urban school principals, deficit frameworks, and implications for leadership. *Journal of School leadership*, 19(3), 334-373.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 182-206.
- Kelly-Scott, K., & Smith, K. (2015). *Aboriginal peoples: Fact sheet for Canada*. Statistics Canadá.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kirkness, V. J., & Barnhardt, R. (1991). First Nations and higher education: The four R's—Respect, relevance, reciprocity, responsibility. *Journal of American Indian Education*, 1-15.
- Korach, S., & Agans, L. J. (2011). From ground to distance: The impact of advanced technologies on an innovative school leadership program. *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5), 216-233.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into practice*, 34(3), 159-165.
- Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. New York: Education Schools Project.

- Madjidi, K.S. & Restoule, J.P. (2017). Comparative Indigenous ways of knowing and learning. Chapter 6 (pp. 155-182) of Bickmore, K., Hayhoe, R., Mannon, C., Mundy, K. & Read, R. (Eds.) *Comparative and international education: Issues for teachers. Second edition*. Toronto: Canadian Scholars.
- McCarty, T. L. (2018). Twelfth Annual Brown Lecture in Education Research: So That Any Child May Succeed: Indigenous Pathways Toward Justice and the Promise of Brown. *Educational Researcher*, 0013189X18768549.
- OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from Talis 2013*. OECD Publishing, París. Doi 10.1787/9789264258341-en
- Phillips, J., & Luke, A. (2017). Two worlds apart: Indigenous community perspectives and Non-Indigenous teacher perspectives on Australian schools. In *Second International Handbook of Urban Education* (pp. 959-996). Springer, Cham.
- Preston, J. P., Claypool, T. R., Rowluck, W., & Green, B. (2015). Exploring the concepts of traditional Inuit leadership and effective school leadership in Nunavut (Canada). *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 44(2), 2.
- Qian, H., Walker, A., & Bryant, D. (2017). Global trends and issues in the development of educational leaders. *Handbook of Research on the Education of School Leaders (2nd ed., pp. 53–73)*. Nueva York, NY: Routledge.
- Santamaría, L. J., Santamaría, A. P., Webber, M., & Pearson, H. (2014). Indigenous Urban School Leadership: A Critical Cross-Cultural Comparative Analysis of Educational Leaders in New Zealand and the United States. *Comparative and International Education/Éducation Comparée et Internationale*, 43(1), 5.

- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. París.
- Tessaro, D., Restoule, J.P., Gaviria, P., Flessa, J., Lindeman, C., & Scully-Stewart, C. (in press). The Five R's for Indigenizing Online Learning: A Case Study of the First Nations Schools' Principals Course. *Canadian Journal of Native Education*.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada. (2015). *Honouring the truth, reconciling for the future: Summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. Winnipeg: Autor.
- Vowel, C. (2016). *Indigenous writes: A guide to First Nations, Métis, and Inuit issues in Canada*. Portage & Main Press.
- Walton, F., & O'Leary, D. (Eds.). (2015). *Sivumut—Towards the Future Together: Inuit Women Educational Leaders in Nunavut and Nunavik*. Canadian Scholars' Press.
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de educación*, 69(1), 23-46.
- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 226-257.

Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos

Stephan Gerhard Huber¹, Guri Skedsmo², Marius Schwander³

Entregando importantes luces respecto a los mecanismos de aprendizaje de los adultos, el siguiente artículo asegura que, a la hora de elaborar programas de formación eficaces para directivos escolares, resulta clave entender cómo aprenden las personas adultas. Asimismo, los autores aseguran que considerar las reales necesidades y motivaciones de los directivos en proceso de perfeccionamiento, debiera ser el punto de partida para la planificación de su formación continua, asegurando la práctica y sostenibilidad.

En la calificación de liderazgos pedagógicos y su profesionalización, se ha llegado a un consenso respecto a que los procesos aplicados deben considerar “premisas andragógicas fundamentales”. Esto implica responder a las necesidades de aprendizaje y capacidades de los adultos. La elección de dichos métodos es bastante nueva y, cada vez más, se aplican aquellos de tipo reflexivo, como la autoevaluación y el *feedback*, los que son utilizados según se adecuen al respectivo contexto laboral y a los requisitos de la calificación. Los procedimientos

1. Profesor de la Facultad de Liderazgo de la Universidad de Formación Docente (PH) Zug (Suiza) y Director del Instituto para la Gestión y Economía de la Educación (IBB) en el PH Zug.

2. Profesor en el Instituto para la Gestión y la Economía de la Educación, en la Universidad para la Formación Docente de Zug, en Suiza, y Profesor Asociado en el Departamento de Formación Docente e Investigación Escolar, de la Universidad de Oslo.

3. Miembro de la Facultad de Liderazgo de la Universidad de Formación Docente (PH) Zug (Suiza) y trabaja en el Instituto para la Gestión y la Economía de la Educación (IBB) en el PH Zug.

diagnósticos de la autoevaluación y evaluación externa para futuros docentes y líderes pedagógicos son por ejemplo, los programas “Career Counselling for Teachers” (CCT) o “Apto para la profesión docente”.

En años pasados se estableció la gestión escolar de autoevaluación del perfil de competencias en línea, en referencia a las competencias de liderazgo pedagógico. Hasta ahora ya ha sido utilizado por aproximadamente diez mil participantes en todas las fases de la formación docente. Entre ellos, 500 estudiantes, sobre todo provenientes de los programas de becarios del Studienkolleg de la Fundación de la economía alemana (apoyada entre otros por la Fundación Robert Bosch), por docentes en la tercera fase de la formación docente que se informan sobre la actividad de liderazgo en el contexto escolar, así como por directoras y directores recién nombrados y con experiencia, para la orientación y reflexión.

La evaluación del perfil de competencias de gestión escolar, KPSM por sus siglas en alemán, promueve la autorreflexión de los participantes con ayuda de un análisis de competencias que identifica fortalezas y debilidades individuales. Un informe personalizado de *feedback*, que se elabora para todos los participantes está orientado en las competencias básicas de líderes. El análisis de competencias, en un próximo paso, puede ser estudiado de manera más intensiva en seminarios o *workshops*, pero también puede ser central para *coaching* grupales que faciliten una reflexión sobre determinadas conductas de liderazgo.

1. El aprendizaje de adultos: Fundamentos y lineamientos

• El aprendizaje como proceso autorreferencial

Desde una mirada constructivista el aprendizaje es un proceso autorreferencial y reflexivo: La experiencia se construye sobre experiencias pasadas, el conocimiento emerge del conocimiento vigente. Este conocimiento previo se necesita por una parte, “para poder interpretar nuevas informaciones y, por otra parte, se modifica mediante ello. El conocimiento previo está contenido en el emergente”. (Ebner, 2000, p. 116) Los adultos integran en gran medida experiencias

personales y laborales, su conocimiento y su autocomprensión en su proceso de aprendizaje. Mientras que en el caso de los niños predomina el aprendizaje nuevo, la “biografía de aprendizaje” de los adultos provoca que su aprendizaje sea principalmente un “aprendizaje continuo” (ver Knowles, 1980; Siebert, 1996). Las experiencias individuales de los adultos siempre influyen subliminalmente en lo nuevo a aprender y, a la vez, constituyen una base sobre la que pueda ser aprendido algo nuevo. “Materiales de aprendizaje, que no pueden ser acoplados a sistemas cognitivos disponibles, están por decirlo así ‘en el aire’ y en su mayoría se olvidan rápidamente.” (Siebert, 1996, p. 105) Conviene entonces, referenciar conscientemente lo nuevo a las experiencias y anclarlo en ellas. La realidad y las experiencias de los participantes, sus necesidades y problemas deberían constituir en punto de referencia partida y de partida para la selección de los contenidos y los métodos aplicados (ver “Exkurs: *Teilnehmerorientierung und Erfahrungsorientierung*” en las próximas páginas).

• **Capacidad y ritmo de aprendizaje**

En la edad adulta no se reduce la capacidad de aprendizaje, pero sí eventualmente el ritmo de aprendizaje: las capacidades de aprendizaje de aprendices adultos no deben ser subestimados, pero se debe disponer de suficiente tiempo, sobre todo cuando ha pasado mucho tiempo desde el último “período de formación” intensivo y determinadas “técnicas de aprendizaje y de trabajo” ya no se encuentran en uso en el repertorio laboral cotidiano.

• **Importancia subjetiva del contenido de aprendizaje**

La vida cotidiana de los aprendices adultos generalmente se realiza espacial y organizacionalmente fuera del contexto de aprendizaje. Sin embargo, es allí donde radica su motivación para aprender. La importancia subjetiva del contenido de aprendizaje influye decisivamente en la capacidad de aprender en la edad adulta y en la transferencia del conocimiento nuevo a la actividad profesional (ver Gruber, 2000). Esto ocurre sobre todo, cuando cambia el entorno cotidiano, ya que eso hace que se libere un gran potencial motivacional. Los adultos esperan que los contenidos de aprendizaje estén en correspondencia con cambios ya vivenciados

y experimentados, que “respondan” a ellos, que se establezca la relación a ellos claramente. El conocimiento y comprensión adquirido, debe ser una herramienta utilizable en la específica y extremadamente compleja situación laboral (en este caso ‘escolar’), ojalá sin grandes pérdidas por fricción condicionadas a la transferencia. En ese sentido, no debe generarse un “conocimiento inerte” (Renkl, 1996) que en el respectivo caso de aplicación no pudiera ser utilizable de forma adecuada (Whitehead, 1929, en este contexto hablaba de *inert knowledge*).

• **El aprendizaje en situaciones complejas, relevantes para la aplicación**

El adulto selecciona en mayor medida aquello que comprende, lo filtra, consciente e inconscientemente. En ello procede con enfoque centrado en el problema, más que temáticamente. Por tanto, el efecto de aprendizaje es notoriamente mayor cuando existe posibilidad de aplicación de lo aprendido. “Adquirir experiencia para competencias laborales significa aprender en situaciones complejas, relevantes para la aplicación” (Gruber, 2000, p. 123; ver también Joyce & Showers, 1988/1995). Las competencias nuevas se adquieren principalmente a través de la práctica, seguida por la oportunidad de retroalimentación. Sin embargo, también se deberían impartir fundamentos teóricos suficientes, para que se logre una reflexión de la práctica más allá de las teorías subjetivas arraigadas en el cotidiano.

• **Diversidad del método**

Cuando se trata de una implementación metódica, no hay un “método de elección”, sino que se evidencia que hay un cierto rango más exitoso. (ver *Die Vielfalt von Lernzugängen im Konzept “kompositionelles Lernen”*, Reischmann, 2001): Se deben elegir diferentes metodologías que ayuden a cada aprendiz individualmente a recibir lo nuevo no solo en el nivel cognitivo, sino también motivarlos a cuestionar matrices de pensamiento, estructuras de interpretación, “mental gaps” convencionales y eventualmente desprenderse de comportamientos arraigados, que si bien pueden haber sido útiles para la resolución de tareas anteriores, serían más bien un obstáculo para la acción en los nuevos ámbitos de responsabilidad (ver Antal, 1997a,b).

• **Aprendizaje basado en el caso**

Un gran rol juega especialmente en la formación de adultos el “aprendizaje basado en casos” (ver Kolodner, 1983, 1997). Si los estudios de caso realistas o extraídos de la realidad, son material de aprendizaje, entonces “el conocimiento sobre objetos, situaciones, sucesos y acciones se refleja en forma de esquemas, que son dinámicos según la situación específica y, por lo tanto, dependiendo de la experiencia, se adaptan y se construyen según los objetivos, intenciones y planes de los alumnos” (Gruber, 2000, p. 126). Se genera conocimiento empírico. En este “episódico conocimiento empírico se representan tanto episodios generales, que fueron generalizados por la experimentación de una serie de episodios particulares por parte del alumno, como también las experimentadas desviaciones de los respectivos episodios particulares de los episodios generales. Mediante esta forma de representación flexible, se puede registrar conocimiento declarativo como también conocimiento procedimental [...]” (ibid.)⁴.

• **Los alumnos como gestores autodeterminados de su proceso de aprendizaje**

Los adultos, como interlocutores autodeterminados, debieran ser tomados en serio, ser tratados como sujetos en este proceso, no como objetos. El mejor resultado ocurre cuando se les da la posibilidad de actuar como creadores activos, autodeterminados, automotivados de su propio proceso de aprendizaje y si pueden asumir ellos mismos la responsabilidad de su aprendizaje. Para lograrlo, es propicio contar con un entorno de aprendizaje no amenazador, basado en la confianza y el respeto mutuo. El factor clave es que los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse estén lo más cerca posible de los objetivos personales autodeterminados por el aprendiz adulto.

4. Ver el enfoque “Cognitive Apprenticeship” por Collins et al. (1989) con sus principios de “autenticidad” y “reflexión”, que consideran particularmente adecuado el aprendizaje situacional, es decir, el aprendizaje en el discurso con otros, sobre la base de ejemplos relevantes para el problema y las situaciones auténticas. La adquisición de conocimientos y la aplicación de conocimientos básicamente se juntan aquí. Una transferencia de conocimiento a la aplicación posterior, de esta manera se facilita.

2. Orientación al participante y la experiencia: Es importante el “ajuste”

La actitud fundamental de que la educación de adultos debe tomar en serio a los participantes como socios y tener en cuenta sus necesidades, es lo que Siebert (1996) denomina “orientación al cliente”. Sin embargo, esto no abarca todo lo que se entiende por el enfoque o la “orientación en el participante” (en alemán “TNO”). Más allá de este principio del *marketing*, TNO significa que los participantes forman parte activa de su evento de calificación. Se trata del papel que desempeñan –en interacción con los capacitadores– la institución/ proveedor, el marco dado. Y, a su vez, la medida en que pueden y deben tomar sus propias decisiones.

El objetivo de una didáctica orientada a los participantes es un “ajuste” (en constante redefinición) entre las exigencias del aprendizaje y las condiciones de los participantes, tanto en lo que respecta a la relación entre “lógica de ajedrez” y “psicología”, como entre la “conducta de enseñanza” y la “conducta de aprendizaje”, así como entre la “motivación del participante” y el *setting* o “entorno” de la clase. Para esto a través de los capacitadores, sirve sobre todo la participación de los participantes, entendida como “co determinación didáctico-metódica de los participantes en los seminarios” (ibid., p. 106), además de la propicia anticipación de la motivación y del conocimiento previo de los participantes.

Sin embargo, esta participación no es tan fácil de implementar como puede parecer a primera vista, o como lo han buscado los esfuerzos educativos reformistas, especialmente los de los años sesenta y principios de los setenta. Por un lado, los participantes que están a punto de aprender cosas nuevas, a menudo se ven sobrepasados por la capacidad para influir en el contenido y los métodos de aprendizaje (pero, no obstante podrían y deberían reflexionar sobre sus conocimientos previos y necesidades de aprendizaje). Por otro lado, algunos participantes menos experimentados no quieren decidir, sino que dejarla en manos de los capacitadores y que se les presente el conocimiento nuevo. Siebert ve en ello un “dilema didáctico”: ¿Debería imponérseles una TNO pedagógicamente justificada a los

afectados incluso contra su voluntad? (ibid., p. 106). Además, las necesidades individuales de cada uno de los participantes de un grupo son diferentes, e incluso estas pueden variar. Ya Doerry y otros (1981), en vista de esto, abogaron por un “concepto de responsabilidad distribuida” (p. 54; en Siebert, 1996, p. 107), compartida entre los participantes y los capacitadores.

Desde una perspectiva constructivista, TNO significa “percibir, llevar al lenguaje, tomar en serio, las diferentes construcciones de realidad de los presentes, ‘soportar’ las diferencias de las visiones de mundo y concientizar, reconocer, que en diferentes situaciones de vida pueden ser ‘viables’ diferentes soluciones para las personas, renunciar a respuestas vinculantes para todos, permitir la diversidad”. (ibid., p. 108).

El término “orientación a la experiencia” está en relación con la TNO. A veces, ambos términos pueden equipararse ya que el aprendizaje de adultos, como ya se expuso, suele ser un aprendizaje adicional al conocimiento empírico existente. A fines de los años sesenta, el término a menudo estaba vinculado a un ‘ímpetu emancipatorio’ (Negt, 1968). Pero con los años esto es visto con más escepticismo el valor de la experiencia fue relativizado, y se reconoció la ambivalencia de la experiencia. De esta manera, tan importante como la experiencia es un factor estabilizador, es que puede ser un obstáculo para los nuevos enfoques de resolución de problemas. En ese sentido, la experiencia suele llevar a ser más bien “estructuralmente conservadores” e incluso puede constituir una “barrera de aprendizaje” (Siebert, 1996, p. 109).

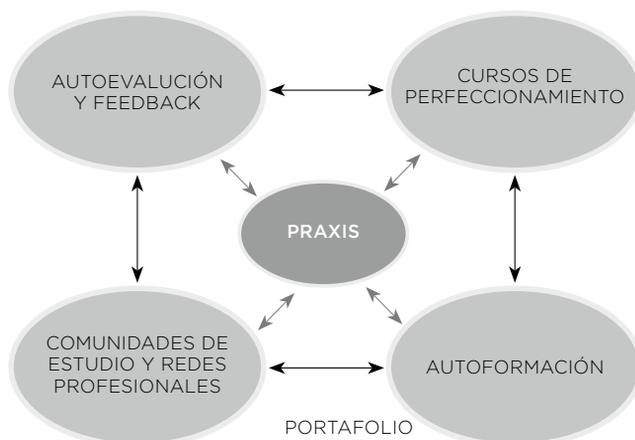
Hoy se hace una distinción entre vivencias y experiencias. Si la interacción en un grupo, semejante a una federación de aprendizaje, se queda en un mero intercambio –anecdótico– de vivencias, a menudo puede tener un efecto de alivio emocional y conseguir nuevas experiencias de aprendizaje, pero probablemente no, más bien se reafirman antiguas estrategias de resolución de problemas y estructuras interpretativas. Aquí es importante considerar que los moderadores no abandonen al grupo de estudios, sino que les abran nuevas posibilidades de experiencia. Por ejemplo, mediante aportes apropiados basados en conceptos científicos, resultados de investigación, etc. Se debe evitar el riesgo de una mera perseverancia en el *status quo* del propio conocimiento.

3. Múltiples situaciones de aprendizaje en el perfeccionamiento y la formación continua

Un tipo ideal de capacitación considera varias situaciones educativas (ver Figura 1). Estas incluyen formas de aprendizaje cognitivo-teóricas, así como procedimientos cooperativos y con orientación comunicativa en el proceso (por ejemplo: trabajo de proyectos), así como métodos reflexivos; autoevaluación y *feedback* así como supervisión.

Las nuevas formas e instrumentos de perfeccionamiento y formación continua “se [...] caracterizan i.a. por fomentar el análisis (especializado) y reflexión sobre su propia enseñanza de manera concreta y motivadora, alentando el diálogo y la cooperación con colegas y contribuyendo a la ampliación del repertorio de acciones relacionadas con el ejercicio profesional.” (Reusser & Tresp, 2008, p. 9).

FIGURA 1. SITUACIONES DE APRENDIZAJE EN EL PERFECCIONAMIENTO Y LA FORMACIÓN CONTINUA, Y PORTAFOLIO (SEGÚN HUBER, 2007)



A continuación, se describen brevemente las situaciones de aprendizaje mencionadas en la Figura 1.

• **Cursos de perfeccionamiento**

Los cursos de perfeccionamiento forman parte de los componentes básicos de las medidas de perfeccionamiento y la formación continua. Usados de manera innovadora, éstas consideran que el “aprendizaje”, es decir, el cambio de comportamiento y patrones de pensamiento debe entenderse como estimulación e información, reflexión e intercambio, experimentación e implementación. El perfeccionamiento y la formación continua combinan en mayor medida la teoría y la práctica. Esto aplica tanto al énfasis en el contenido, como en la implementación metodológica, los cuales están orientados hacia los principios de la pedagogía para adultos. Un diseño modular posibilita un procedimiento orientado a la demanda, que pone en el centro los objetivos de aprendizaje de los participantes. Además, tienen sentido algunos trabajos individuales y grupales en las áreas de competencia sobre comunicación, cooperación, manejo de conflictos y motivación. Los participantes reciben una amplia gama de posibilidades para la experimentación y la oportunidad de una reflexión conjunta. Docentes, mentores, supervisores y participantes cooperan e interactúan en mayor medida.

• **La autoformación**

La autoformación es también una forma de educación continua de larga data. En la autoformación se preparan y profundizan los respectivos temas del seminario. Los materiales de trabajo que funcionan bien son los que están actualizados, que reflejan el estado actual de la discusión científica y contienen documentos auténticos desde la práctica, por lo que proporcionan conocimientos básicos y del contexto, pero también contienen ayudas prácticas para la implementación. Los resultados del aprendizaje de la autoformación se documentan y forman la plataforma para un aprendizaje posterior. Una autoevaluación del logro de aprendizaje es de central relevancia para generar en los participantes una conciencia respecto de las competencias.

• **Auto-evaluación y *feedback***

Un instrumento que todavía no se utiliza en el mundo de habla alemana es el “self- assessment” o auto- evaluación. Tiene sentido que los participantes cursen una “auto- evaluación” de análisis del potencial personal a fin de recibir retroalimentación sobre las áreas y dimensiones de exigencia. Un ejemplo de la educación continua para tareas de liderazgo pedagógico es el perfil de competencias de gestión escolar KPSM (Huber & Skedsmo, 2015, Huber, 2013, Huber & Hiltmann, 2011). Se lleva a cabo en línea y se basa en el perfil de exigencias para el liderazgo escolar. La evaluación permite una retroalimentación individual y diferenciada, que se entrega únicamente al participante. Se cumplen los requisitos legales de protección de datos. Con esta autoevaluación, los participantes obtienen la posibilidad de reflexionar sobre su perfil de competencias y deducir sus respectivos objetivos de aprendizaje personales. La retroalimentación de otros participantes (colegas), mentores y supervisores proporciona orientación adicional sobre dónde puede haber mayor potencial de desarrollo.

• **Comunidades de estudio y redes profesionales**

Las comunidades de estudio profesionales, son un elemento central de una situación de aprendizaje situada y ofrecen oportunidades. Por ejemplo, mediante pruebas, evaluación conjunta y reflexión del contenido de enseñanza, visitas mutuas en el aula, análisis y discusión de grabaciones de video y casos (ver Wahl, 2001), para la reflexión intensiva sobre el propio actuar. Esto hace que sea probable que los maestros se enlacen con sus cogniciones y convicciones personales que guían su acción, así como con las teorías subjetivas y cambien sus acciones en consecuencia. Cada vez más, las comunidades de estudio se están convirtiendo en una parte integral de los programas de educación continua. Mientras los maestros se integran en comunidades y redes de estudio por fuera de sus propias universidades, se vuelve más probable el “pensar fuera de la caja” y, por lo tanto, se fomenta el cambio (ver Erickson et al., 2005; Little, 2002, ambos citados en Gräsel, Fußangel y Parchmann, 2006), p. 548). La esperanza de un efecto multiplicador está estrechamente relacionada con esto, ya que las experiencias positivas de cooperación adquiridas en comunidades de estudio fuera de la escuela también tienen

un efecto positivo en la cooperación dentro de la escuela, aumentan el diálogo y el intercambio dentro de la universidad y, por lo tanto, contribuyen al desarrollo organizacional de cada escuela (ver Gräsel, Fußangel & Parchmann, 2006).

• Praxis

Algunas medidas del perfeccionamiento y la formación continua ofrecen diversas posibilidades para recoger directamente la respectiva praxis. Se argumenta que sólo el contexto de trabajo real contiene la complejidad y autenticidad adecuadas para conducir a los procesos de aprendizaje necesarios. Sin embargo, la praxis es siempre el punto de partida y meta del perfeccionamiento y la formación continua, especialmente cuando existe un alto grado de orientación a la demanda. Tanto en el trabajo en proyectos individuales, así como en la observación de cursos, en formas de *shadowing* y *mentoring*, se pueden tratar problemas prácticos complejos. Por ejemplo, para participantes de algunas medidas de perfeccionamiento y formación continua para tareas de liderazgo pedagógico. En algunos países, se organizan prácticas laborales, donde observan a los directores locales en un proceso de *shadowing*, se hacen cargo parcialmente de tareas de liderazgo o realizan proyectos independientemente. En ello, los directores de la escuela actúan como mentores o supervisores. Aquí, se establece la mayor orientación práctica posible y se posibilitan procesos de aprendizaje ejemplares, en la realidad escolar. Este tipo de medidas son transferibles también a la formación continua de los docentes. Se presta especial atención a todas las medidas que involucran el “*work-place*”: a la transferencia, reflexión e intercambio de lo aprendido; el enfoque en la aplicación y la acción son aspectos clave para lograr la sostenibilidad deseada.

4. Programas educativos orientados a la didáctica para adultos: los procesos reflexivos son determinantes

En los programas para la calificación de liderazgos pedagógicos existe una clara tendencia a que los procedimientos enfocados en la experiencia y a la aplicación reemplacen los métodos “teorizantes” e incluso a que la adquisición de co-

nocimientos, la metodología de aprendizaje o el procesamiento de la información se vuelvan un tema en sí mismo. Hasta ahora, la calificación para un liderazgo escolar había estado más orientada a la ciencia, y se ha desplazado el énfasis a la transmisión y desarrollo de competencias orientado en la práctica. Si había un enfoque muy “pragmático”, se ha orientado más hacia el aprendizaje orientado en la teoría. En suma, deben rendirse ambas cosas a un alto nivel. Se debe crear una conexión práctico-teórica orientada a la solución. Se observa la tendencia hacia experiencias grupales más profundas y una integración más completa de experiencias laborales prácticas desde las escuelas, así como hacia procedimientos con orientación cognitiva y reflexiva (como el diario de estudios, foros de discusión, trabajo con imágenes mentales, etc.), que están vinculados a experiencias auténticas en la realidad escolar.

La consecuencia concreta para los formatos de una clase es la comprensión de que los procesos de aprendizaje que se comparten con otros y que se basan en “experiencias vivenciales”, ofrecen a los participantes una mayor oportunidad de experimentar un proceso de aprendizaje intensivo: desde un punto de vista constructivista, el aprendiz construye conocimiento, en tanto conecta las informaciones nuevas con su conocimiento previo. Para esto, el conocimiento antiguo debe hacerse consciente a través de la reflexión. Este “proceso de reflexión puede promoverse a través de la reflexión, pero también a través del intercambio discursivo con otras personas” (Henninger & Mandl, 2000, p. 204 con referencia a Vygotsky, 1978). De suceder en el intercambio, se tiene la gran ventaja de poder disipar las ambigüedades a través del diálogo, aceptar interpretaciones y enfoques alternativos de los interlocutores, interactuar con ellos, vincularlos con sus propios conocimientos, etc. En tal adquisición de conocimientos mediado comunicativamente, la “co-construcción de conocimiento” (Roschelle, 1992) –el aprendizaje es “como si fuera un subproducto de la interacción comunicativa” (Henninger & Mandl, 2000, p. 204). Sin embargo, para la intensidad del proceso de aprendizaje, es importante que la interacción se realice consciente y reflexivamente.

Asimismo, este enfoque permite obtener experiencias concretas de trabajo complejo en equipos y de dirección de equipos, que son valiosas para la actividad de liderazgo a la que se aspira o que ya se realiza. ¿Cómo desarrollar y

“ensayar” efectivamente las competencias interpersonales (como el establecer y mantener relaciones, configurar procesos de toma de decisión, negociaciones, mediación, moderación de conferencias y reuniones de diverso tipo, abordaje de conflictos, resolución de conflictos) que ya son difíciles de transmitir estando en una situación de prueba, si no es mediante la práctica por parte de los participantes y la recepción de una retroalimentación correspondiente?

En los cursos, pareciera que se está recurriendo a métodos que también facilitan experiencias del proceso. Para esto, puede ser más efectiva una combinación de los métodos que el uso aislado de uno solo (Seljelid, 1982). Los procedimientos enfocados solo en la exposición no permiten la experiencia grupal y el aprendizaje social y los procedimientos enfocados solo en los procesos, a menudo carecen de claridad e impregnación teóricas. En términos concretos, después de la introducción de un tema (como “moderación de conferencias” o “trabajo con grupos”) mediante una exposición o discurso de provocación, se sugiere involucrar a los participantes mismos en actividades, como trabajo en grupo o alguna otra forma de ejercicio que de la posibilidad de un abordaje profundo y en el que los participantes realicen un proceso de reflexión y, por tanto, de aprendizaje.

Dichas propuestas también se remontan, en parte, a Kolb y su modelo del aprendizaje experiencial (*experiential learning*; aprendizaje basado en la experiencia) (ver Kolb et al., 1971, Kolb, 1984). Kolb define cuatro fases de un proceso de aprendizaje: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Según esto, sería favorable comenzar un tema o una unidad de aprendizaje con la descripción de una experiencia propia y concreta, por parte de un participante. Esto significa que el proceso de aprendizaje no se induce por métodos tradicionales, como una ponencia, sino por la “experiencia vivida” e individual de aquel participante. Esta experiencia luego se convierte en el tema del siguiente análisis y discusión, de modo que se produzca una apropiación fundada y una formación de conceptos, que conducen a conclusiones y generalizaciones, que a su vez pueden aplicarse en nuevas situaciones.

5. Sistemas de retroalimentación para (futuros) liderazgos educativos: comprensión sobre las propias fortalezas y ámbitos de desarrollo

En el cotidiano profesional, los (futuros) líderes educativos a menudo encuentran difícil acceder a oportunidades de *feedback* de alta calidad. Sin embargo, pueden obtener retroalimentación de diversas maneras. Sassenscheidt (2015) establece la útil distinción de *feedback* entre los polos. De esta manera, por un lado está lo “espontáneo, cotidiano, en el proceso de trabajo” y por el otro lo “estandarizado, ritual estructurado, rutina comprobada”. Según Sassenscheidt, el respectivo procedimiento de la retroalimentación, dependería de las preguntas a responder y los efectos deseados (*form follows function*).

Así, los cursos de perfeccionamiento y formación continua, supervisión, *coaching* o asesoría colegiada, en diversa medida brindan posibilidades para obtener *feedback*. El objetivo de ello siempre es aclarar un hecho y recibir impulsos nuevos o alternativos. La retroalimentación nunca puede ser normativa (ver Hameyer, 2013). Los (futuros) liderazgos, podrán documentar su propia percepción y evaluación mediante *checklists*, formularios de autoevaluación, etc. Por ejemplo, con respecto a su propia conducta de liderazgo o el uso adecuado de instrumentos de gestión. El KPSM perfil de competencias de auto-evaluación en gestión escolar, como procedimiento estandarizado otorga una posibilidad muy sistemática, de comparar sobre una base objetiva las fortalezas y debilidades en las diferentes áreas de competencias relevantes para el trabajo como (futuros) liderazgos educativos, con las de otras personas del ámbito escolar. Esto permite a los (futuros) líderes educativos, recibir información valiosa para su propio desarrollo profesional.

Además de una autoevaluación como ésta, los procedimientos de evaluación externa también ofrecen la oportunidad para la reflexión y, por lo tanto, el desarrollo. En el mejor de los casos, la comparación o nivelación entre evaluaciones propias y externas, entrega información acerca de las propias fortalezas y las áreas de desarrollo. La evaluación externa también seutiliza procedimientos muy diferentes. En el caso del *feedback* del superior (Rolff, 2013), por ejemplo, los empleados del nivel jerárquicamente subordinado evalúan a su directivo. En un *feedback*

de 360 grados, los directivos también son evaluados por colegas del mismo nivel y sus propios superiores, es decir, el nivel jerárquicamente superior. El objetivo es obtener una íntegra imagen externa sobre el directivo.

Además de los procedimientos explícitos de *feedback*, los cargos directivos también pueden usar las oportunidades de retroalimentación implícita, como las evaluaciones escolares internas y externas. La gestión escolar y las tareas de la dirección escolar son a menudo objeto de evaluación. Pero también cuando se evalúa la calidad de las estructuras y los procesos de la organización, se pueden extraer conclusiones indirectas sobre las áreas de responsabilidad y el trabajo del líder educativo.

Sassenscheidt (2015) se enfoca en diferentes niveles de *feedback* en el equipo directivo y los instrumentos correspondientes. Esto ocurre tan pronto como varias personas de una organización se incluyan en la retroalimentación, como emisores de *feedback*. Un importante efecto modelo se genera por ejemplo, cuando la dirección escolar invita a un maestro a dar su retroalimentación, o a un miembro de un equipo de dirección, que regularmente reflexiona en conjunto tanto respecto a los resultados del trabajo y los procesos del trabajo en el equipo. Si los directivos son un modelo para recoger *feedback*, ellos pueden alentar a otros actores escolares, como maestros o supervisores escolares, a evaluarse a sí mismos de similar manera (ver Rolff, 2013, p. 885). Esto favorece la construcción y ampliación de una cultura de *feedback* propia de la escuela.

La condición central del éxito es la disposición general a la reflexión propia. Cuestionar, aprender y querer desarrollarse regularmente es indispensable. Para permitir evaluaciones externas, además se necesita apertura y confianza hacia los “amigos críticos”. A menudo, al principio deben superarse temores, a que los otros puedan abordar aspectos negativos o volverse personales, a que se superen inhibiciones, a criticar a otros y hacer sugerencias para la mejora. Tampoco debe ser subestimada la capacidad de dar y recibir *feedback*. Los que a menudo dan retroalimentación, tienden a dar opiniones parciales sobre una persona en lugar de reflexionar sobre su comportamiento concreto. Asimismo, emitir mensajes de ‘yo’, en vez de ‘tú’, para muchos es muy difícil. También se requiere algo de práctica para recibir *feedback*, simplemente escuchar y no caer inmediatamente en dar justificaciones.

6. La autoevaluación KPSM - Objetivos y perspectivas

Las autoevaluaciones se basan en procedimientos de pruebas psicológicas y pueden abarcar aspectos personales muy diferentes (Huber y Hiltmann, 2007). El éxito profesional y el ajuste a la profesión (ver Huber & Loitfellner, 2017) no solo se remontan a los aspectos del conocimiento y la capacidad. Tan importante como lo anterior, es que las personas también quieran realizar actividades de liderazgo escolar o que sus inclinaciones y motivos coincidan con los requisitos de la tarea. Por lo tanto, las competencias subyacentes a la autoevaluación deben incluir pruebas de rendimiento para captar habilidades específicas, así como diferentes tipos de procedimientos para captar motivaciones y comportamientos relevantes a la profesión (ver Figura 2). Las evaluaciones de potenciales y los análisis de competencias no pueden reducirse a aspectos puramente cognitivos o únicamente a aspectos no cognitivos de la motivación, la inclinación y el querer.

La autoevaluación del perfil de competencias de gestión escolar KPSM ((ver Huber, 2013; Huber & Hiltmann, 2011) se aplica para efectos orientadores y para el abordaje de (nuevos) requisitos profesionales para la actividad de liderazgo escolar. Su objetivo es un análisis de contexto. Se presta tanto como diagnóstico potencial para maestras y maestros interesados en un trabajo de dirección, como también para directores escolares recién nombrados y expertos, para el abordaje de las propias soluciones ante desafíos profesionales nuevos o ya vividos. Un *feedback* sobre las dimensiones de competencias del KPSM, puede ser revelador también para miembros de grupos de trabajo o de dirección, ya sea como grupo o para particulares.

El resultado de la autoevaluación KPSM puede entenderse como un espejo de la autoimagen de una persona, en algunas áreas como un espejo de sus habilidades (en pruebas de rendimiento). Por lo tanto, el perfil del resultado muestra, ante todo, cómo una persona se ve a sí misma en comparación con otras personas en su grupo de referencia con respecto a las dimensiones de la competencia abordada. Con esto se cumplen las funciones básicas del *feedback*: reflexión y orientación. El resultado siempre contiene una medida de referencia, dado que la información

de la persona se ve en relación a un grupo de referencia relevante. Con esto, la autoevaluación proporciona a los participantes la oportunidad de comparar sus propias fortalezas y debilidades con las de otras personas del ámbito escolar, en las diferentes áreas de competencia que son relevantes para una actividad como líderes educativos y sobre una base objetiva. Los resultados entregan indicios sobre las respuestas a la pregunta: ¿dónde califico mejor y dónde peor, en comparación con los demás? Dicha determinación de posición relativa puede ser un punto de partida para la profesionalización propia y un apoyo para la decisión sobre los cauces de la propia carrera profesional.

7. La competencia – una definición conceptual

En los últimos años, el concepto de competencia ha adquirido gran popularidad, en el curso de la orientación a resultados y la discusión de estándares, tanto en el contexto educativo como en el desarrollo del personal de la empresa. Junto con esto, ha aumentado el número de intentos de aclaración sobre qué se entiende exactamente por competencia: cómo definirla, medirla y desarrollarla. Schaper (2009) ofrece una visión general de las interpretaciones de la competencia en el contexto de la ciencia de la educación:

- La competencia como pre-requisito de conocimiento y capacidad, en el sentido de las calificaciones relevantes para la profesión, que son necesarias para un contexto de tareas y exigencias.
- La competencia como capacidad para un comportamiento adecuado a la situación y las exigencias⁵.
- Comprensión teórico-práctica de la competencia como pre-requisito cognitivo, social-comunicativo y emocional-motivacional para el abordaje de tareas complejas de la profesión.

5. El término comportamiento utilizado en la definición, está asociado fundamentalmente con la actividad humana libre de evaluación e interpretación (ver, entre otros, Groeben, 1986). Sin embargo, la evaluación del comportamiento como apropiada para la situación y orientada a las exigencias requiere una evaluación. Con esto se trata de la acción, es decir, la acción intencionada, subjetivamente significativa del discurso.

- Comprensión cognitivo-psicológica de la competencia, en la que “los expertos se distinguen respecto de los novatos por medio de formas de conocimiento y de actuar particulares, adquiridas a través de experiencia y práctica intensivas” (ibid., p. 171).
- Comprensión teórico- sistémico y auto organizativo de la competencia con el “supuesto de que las competencias capacitan a las personas para abordar situaciones novedosas de una manera estudiosa y resolutive” (ibid., p. 171, véase también Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003).
- La competencia como constructo biográfico a través del análisis de las exigencias para el desarrollo (profesional).

Estas concepciones, sin embargo, no son exactas ni mutuamente excluyentes. Dependiendo de la conceptualización, el concepto de competencia se puede limitar a habilidades y aptitudes cognitivas, o -en el sentido de una competencia integral de acción- se puede ampliar a disposiciones y habilidades motivacionales, volitivas y sociales (ver Weinert, 2001). El proyecto de *tuning* proporciona una definición extensa de las competencias (Gonzales & Wagenaar, 2003, citado en Frey & Jung, 2011). De acuerdo con esto, las competencias se constituyen de tres componentes esenciales: el conocimiento técnico declarativo, el conocimiento procedimental de la aplicación y los valores y actitudes asociados. Además del conocimiento específico de la materia, las competencias interdisciplinarias también son de esencial importancia. Estas pueden subdividirse en competencias instrumentales (habilidades cognitivas, metódicas, técnicas o lingüísticas), habilidades interpersonales (técnicas de comunicación, trabajo en equipo, capacidad crítica, etc.) así como competencias sistémicas (sensibilidad a sistemas completos y la capacidad de mejorar sistemas existentes) (ver ibid.).

Hoy en día está ampliamente aceptado que las competencias se vuelven accesibles para una persona sobre la base de un comportamiento demostrado concretamente. Según Erpenbeck y v. Rosenstiel (2003), por ejemplo, las competencias corresponden a las disposiciones de la acción autoorganizada. Hartig y Klieme (2006) entienden las competencias como disposiciones de desempeño contextualizadas y posibles de ser aprendidas, que son necesarias para el abordaje de

los desafíos específicos de cada situación y ámbito. Por lo tanto, la competencia se manifiesta en el comportamiento concreto observable, medible o evaluable (= acción) de una persona en una situación específica.

Para un modelamiento de competencias adecuado, Schaper (2009) recomienda una solución con una combinación de estrategias. Como base para modelamientos en contextos educativos con una comprensión psicológica de las competencias, deriva las siguientes características principales: conocimientos, aptitudes y habilidades que reflejan desafíos de acción complejos de los liderazgos educativos, disposiciones o recursos personales (elementos cognitivos y no cognitivos) que empoderan a los líderes educativos, para resolver tareas o problemas de manera exitosa, así como la capacidad de “adquirir conocimientos y habilidades autoorganizadas en situaciones desconocidas o novedosas, para abordar estas situaciones de manera orientada a la resolución de problemas y la acción” (Schaper, 2009, p. 173).

Estamos de acuerdo en que el término ‘competencia’ no se define únicamente por los conocimientos y habilidades preexistentes, sino que incluye su aplicación. Por lo tanto, depende de la situación concreta, en qué medida una persona quiere (aspectos motivacionales y volitivos) debe y puede proporcionar sus disposiciones. Esto último significa que la persona puede tomar decisiones de acción apropiadas en función del contexto situacional. Dentro de las áreas complejas, como los campos profesionales de los maestros o directivas escolares, también comprendemos la *expertise* ocupacional y profesional. En este sentido, seguimos a Mulder & Gruber (2011), quienes indican que la investigación de las competencias centrada en los desafíos, en las tareas a abordar y la investigación de la *expertise* centrada en los rasgos cognitivos individuales y las habilidades de resolución de problemas, se complementan entre sí. La definición de competencia puede referirse tanto a un campo de actividad en su conjunto como a campos de acción individuales.

Por lo tanto, creemos que las competencias de liderazgo pedagógico pueden desarrollarse de manera continua en base a la *expertise*, obtenida de la experiencia en situaciones novedosas a través del abordaje de las exigencias de desarrollo relacionadas a la profesión. En ese sentido, , la competencia como compor-

tamiento mostrado de manera concreta corresponde al producto del conocimiento, la capacidad y la disposición adquiridos situacionalmente y puede ser diferente según las exigencias de la situación (ver Figura 2).

FIGURA 2. CONCEPTO DE COMPETENCIA



8. El modelo de competencia: objetivo y uso

El modelo de competencia que se muestra en la Figura 3 (Huber, 2017) es en principio, un modelo de marco teórico. Además, en el modelamiento propuesto aquí, corresponde a un modelo de estructura de competencia que integra varios elementos. Se fundamenta en competencias relacionadas a la profesión, basadas en exigencias ocupacionales en varios niveles del liderazgo, o en varias funciones, y ofrece una visión general de las competencias inter- actividades o generales (disposiciones relevantes para el éxito), así como de conceptos de liderazgo relevantes para el éxito. En un siguiente paso, el modelo, en tanto modelo gradual de competencias, debiera diferenciar diferentes grados de expresión y calidad de competencias.

FIGURA 3. MODELO DE COMPETENCIAS DE GESTIÓN ESCOLAR



El presente modelamiento y su modificación posterior, permite un uso en el sentido de estándares profesionales en el contexto de un sistema de portafolio. De este modo, el modelo puede desarrollarse aún más como un instrumento de documentación y reflexión para localizar medidas de calificación planificadas o implementadas para el campo del liderazgo educativo (para la gestión escolar y el desarrollo escolar). Además, puede concretizar y hacer conscientes objetivos y pre-requisitos necesarios de las medidas y de los contextos complejos de los procesos de aprendizaje para el desarrollo ulterior de competencias. En este sentido, el sistema de portafolio puede contribuir a la planificación y diseño de la concepción de las medidas de calificación y a la comprensión de las relaciones causales complejas en el ámbito profesional.

Para el seguimiento científico, la evaluación y la investigación, el modelo ofrece la posibilidad de ubicar las evaluaciones planificadas y afilar el diseño. Dependiendo del objetivo y la orientación de la evaluación, el enfoque puede reducirse o ampliarse y pueden enfocarse diferentes ámbitos, sin perder de vista la compleja estructura general.

Dado que muchos temas, áreas de conocimiento y campos de acción tienen la misma relevancia, en la profesión tanto de docentes como de los líderes escolares, las competencias necesarias para el cumplimiento del mandato profesional respectivo, también se diferencian.

Para el presente modelo de competencias del liderazgo pedagógico, se eligieron los siguientes tres elementos (ver Figura 3):

- Competencias relacionadas con la actividad, que se basan en la acción concreta y en relación a las exigencias de los líderes educativos en los campos de acción centrales de la gestión escolar,
- Competencias generales relevantes al liderazgo (en el sentido de disposiciones inter-ocupacionales) que influyen en la acción del liderazgo pedagógico,
- Conceptos de liderazgo que, en su aplicación, se consideran una estrategia para el desarrollo de una escuela exitosa, como organización.

Los tres elementos de la estructura de competencia se basan en hallazgos científicos.

9. Áreas de competencia y dimensiones de competencia de la autoevaluación KPSM

El marco teórico para las áreas de competencia y las dimensiones de la autoevaluación KPSM está compuesto por los tres elementos del presente modelo de estructura de competencia para el liderazgo pedagógico. El modelo señala lo que los líderes educativos, idealmente, saben, pueden y quieren hacer para configurar la escuela de manera exitosa (Huber, Schneider, Gleibs & Schwander, 2014, 2013). Estos incluyen:

- Competencias de comportamiento basadas en la acción concreta y relacionada a las exigencias de los liderazgos pedagógicos en áreas centrales de la gestión escolar.

- Disposiciones relevantes para el liderazgo e inter- ocupacionales, que influyen en el liderazgo pedagógico.
- Conceptos de liderazgo que, en su aplicación, se consideran como estrategias para el desarrollo de una escuela exitosa, como organización.

El perfil de competencias de gestión escolar comprende, en la ya quinta edición (versión 5.0) dos áreas de competencia superiores con un total de 29 dimensiones de competencias, todas relacionadas con el actual perfil de exigencias para una actividad de liderazgo pedagógico en el contexto escolar:

a) Competencias generales de liderazgo pedagógico

Aquí se indican 20 disposiciones relevantes al liderazgo e inter- ocupacionales (motivos, actitudes, habilidades), que influyen en la acción de liderazgo pedagógico: motivación de logros, manejo de fracasos, disposición operativa, competencia de planificación, capacidad de resolución de problemas, resistencia al estrés, confianza en las habilidades propias, motivación creativa, manejo de situaciones ambiguas, impulso activo para la innovación, sociabilidad, orientación al equipo, empatía, disposición a la crítica, motivación de liderazgo, manejo de la influencia de los demás, capacidad de entusiasmo, asertividad, aspiración de aceptación social y reconocimiento de límites de la viabilidad. Las competencias generales del liderazgo pedagógico se dividen en seis campos de competencia, véase la Figura 3.

b) Competencias relacionadas a la actividad del liderazgo pedagógico

Aquí se modelan nueve competencias conductuales, que se basan en la acción concreta y relacionada a las exigencias de los liderazgos pedagógicos en áreas centrales de la gestión escolar: desarrollo de clases, educación, gestión de personal, organización y administración, aseguramiento de la calidad, desarrollo de la calidad, colaboración dentro de la escuela, cooperación con el entorno escolar y representación. Las competencias relacionadas a la acción de liderazgo pedagógico se dividen en seis campos de competencia, véase la Figura 3.

10. Adaptación internacional de la autoevaluación KPSM

En el marco del proyecto de la UE “Professional Learning through Feedback and Coaching” (PROFLEC), se adaptó la autoevaluación de perfil de competencias de gestión escolar KPSM para una selección de países de la UE y se usó en programas de calificación para liderazgos educativos y como base para el *coaching*. El proyecto es coordinado por el Instituto de Gestión y Economía Educativa (IBB) de la Universidad Pedagógica de Zug, Suiza y además de Alemania, Austria, Liechtenstein y Suiza, incluye a los países europeos: Dinamarca, Inglaterra, Noruega, España, Suecia, República Checa y Chipre. Además, participan Estados Unidos y Australia.

11. Implementación de la autoevaluación KPSM

La autoevaluación KPSM es efectuada en línea. El registro se realiza a través de un inicio de sesión personalizado, que permite el procesamiento único de la autoevaluación. Durante el procesamiento, todas las entradas están encriptadas de forma segura. La versión en línea permite a los participantes realizar la autoevaluación en un área con protección de datos en un momento seleccionado por el usuario. Los comentarios textuales se envían únicamente a los participantes. La protección de datos se cumple siempre de forma estricta y fiable. El tiempo promedio de procesamiento es entre una y un máximo de tres horas, dependiendo de la demora del procesamiento individual.

12. Iniciar procesos de reflexión en el seguimiento de la autoevaluación KPSM

El informe de *feedback* juega un papel importante en el seguimiento de la autoevaluación. A esto se agrega un taller de análisis o bien, de reflexión, en el que el objetivo principal es desarrollar una evaluación personal a partir del

retroalimentación personal y concretar las consideraciones sobre qué objetivos personales se persiguen con qué medidas. Idealmente, este es el punto de partida para un *coaching* individual y / o grupal (con o sin un *coach* profesional).

• Informe de feedback

Al finalizar, el participante recibe un correo electrónico con información sobre cómo acceder a su informe de *feedback* personal. El informe presenta cómo él o ella se evalúa en 29 dimensiones de competencia en comparación a otros liderazgos pedagógicos de la nueva generación, o qué tan bien ha afrontado las tareas cognitivas en comparación con ellos. El informe también incluye comentarios sobre el procedimiento con notas sobre la conclusión e interpretación de los resultados, definiciones y explicaciones sobre todas las dimensiones de competencia, descripciones del propio valor individual para cada dimensión de competencia e información sobre su relevancia para la acción de liderazgo pedagógico, así como una presentación gráfica resumida del perfil individual de KPSM.

• Taller de reflexión

Para las personas que han realizado la autoevaluación, se ofrece la posibilidad de realizar un taller de reflexión. El taller consta de conferencias, trabajos en grupo, rondas de discusión y de preguntas y ofrece un complemento al informe de *feedback* personalizado. Los participantes pueden hacer preguntas sobre la realización del perfil resultante y sobre la lectura de cada valor del resultado. En el taller, se presentan en detalle las exigencias centrales del liderazgo pedagógico o bien, hallazgos sobre una acción de liderazgo eficaz y se discute el perfil de competencia. Dependiendo de la duración del taller (uno o dos días), se trabajan de cinco a nueve diferentes tareas de profundización en forma de tarea individual, en tándem o en grupo, que promueven la reflexión sobre el liderazgo pedagógico. Para la reflexión sobre el propio perfil de competencia, son esenciales las preguntas que los (futuros) líderes pedagógicos se plantean a sí mismos. También se discuten posibles pasos a seguir. Por ejemplo, cómo obtener retroalimentación adicional dirigida y qué posibilidades están disponibles para la propia planificación de perfeccionamiento. Las sugerencias para esto vienen dadas por los siguientes ejercicios de reflexión.

Ejercicio de reflexión 1: Mis valores

- ¿Qué coincide con lo que hubiera esperado?
- ¿Qué lo sorprende?

Ejercicio de reflexión 2: Oportunidades y riesgos de valores altos y bajos

Reflexione sobre las respectivas ventajas y desventajas de las dimensiones de competencia seleccionadas: ¿a qué conducen sus resultados, qué obstaculizan?



Ejercicio de reflexión 3: Mis valores en contexto - Fortalezas y potencial de desarrollo

- Observe su propio perfil KPSM.

1. Elija los valores para Usted más significativos. ¿Dónde reconoce Usted las ventajas y desventajas de los valores (altos/bajos) de las dimensiones seleccionadas en su contexto (análogo al ejercicio grupal)?

2. Especifique sus enunciados en los que la dimensión seleccionada pueda reconocerse con el valor correspondiente. ¿Qué es importante para Usted de considerar en qué situación?
3. ¿Qué reconoce en la visión general? ¿Dónde identifica las correlaciones? ¿Qué combinaciones de resultados reconoce, cuáles son virtuosas y cuáles podrían ser un obstáculo?

FORTALEZAS		
DIMENSIÓN	RECONOCIBLE EN	A OBSERVAR

POTENCIAS EN DESARROLLO		
DIMENSIÓN	RECONOCIBLE EN	A OBSERVAR

CORRELACIONES VIRTUOSAS	CORRELACIONES OBSTACULIZANTES

**Ejercicio de reflexión 4a: Atractivo del liderazgo escolar
(para maestros interesados en la dirección de una escuela)**

- ¿Qué tan atractivo es para mí un cargo de dirección escolar? ¿Qué me parece atractivo sobre el liderazgo escolar?

**Ejercicio de reflexión 4b: Ajuste a mi contexto de trabajo
(para directivos escolares titulares)**

- ¿Qué resultados tienen un efecto positivo en el cumplimiento de mis tareas en mi escuela?
- ¿Qué resultados pueden ser un indicio para la justificación de las dificultades que algunas tareas de liderazgo escolar me generan?

- ¿Cómo puedo enfrentar esto?
- ¿Puedo progresar a través de un perfeccionamiento adecuado?
- ¿Qué tareas se pueden delegar a sus compañeros de trabajo, que tienen competencias complementarias y, por tanto, lo complementan a Usted en sus habilidades?

Ejercicio de reflexión 5: Saber, poder, querer

SABER: Mi base de conocimientos

- ¿En qué temas de liderazgo escolar tengo una buena base de conocimientos?
- ¿En qué temas de liderazgo escolar me faltan conocimientos?

PODER: Mis habilidades

- ¿Qué se me da fácilmente? ¿En qué soy bueno?
- ¿Qué se me da más difícilmente? ¿En qué soy menos bueno?

QUERER: Mis inclinaciones

- ¿Qué me alegra? ¿Qué situaciones me divierten? ¿A qué estoy dispuesto?
- ¿Qué me contraviene? ¿En qué situaciones/tareas tengo que superarme una y otra vez?

Ejercicio de reflexión 6: Próximos pasos- Metas y medidas en base a mis resultados

- ¿Cuáles son mis principales fortalezas?
- ¿Cuáles son mis principales áreas de desarrollo?
- ¿Cuáles son mis metas?
- ¿Cuáles son las medidas relacionadas?

Para facilitar una respuesta a estos temas el proyecto de la UE PROFLEC (Professional Learning Through Feedback and Reflection) desarrolló un módulo de *coaching*, que varía ligeramente en los diferentes países. Normalmente es un *coaching* grupal con un *coach* experto.

• Modelo de *Coaching*

El modelo se basa en cinco preguntas orientadas al desarrollo, Withmore (2004):

1. “¿Dónde estoy ahora?” Una respuesta a esta pregunta describe la percepción de la situación actual.
2. “¿En qué dirección quisiera ir?” Una respuesta a esta pregunta bosqueja una visión de un mayor desarrollo personal.
3. “¿Por qué debería cambiar?” Esta pregunta sirve a modo de motivación. Se reflejan tanto motivos intrínsecos como extrínsecos.
4. “¿Cómo alcanzo esta meta?” Una respuesta a esta pregunta señala pasos de planificación concretos para las acciones futuras.
5. “¿Cómo se puede apoyar este proceso de desarrollo?” Una respuesta a esta pregunta resalta las formas en que la persona puede ser apoyada y promovida.

Para los países de habla alemana, el procedimiento es similar al descrito por Rowold y Schley (1998, pp. 70-78; 2003, pp. 58-64) como Kollegiales Team Coaching (KTC) (proceso de KTC: ver Figura 4 en página siguiente).

Especialmente en la segunda fase, en el proceso de orientación de caso (2.2 Localización del tema clave y 2.3 Recopilación de ideas y sugerencias para la resolución de problemas), el enfoque se centra en las fortalezas y los recursos del/la *coachee*, que es el coach percibe a partir de las descripciones del caso. Después de que el/la *coachee* ha presentado su caso, los facilitadores discuten las fortalezas y los recursos, y el *coachee* sólo escucha cómo se recopilan ideas para resolver problemas. Él/ella no participa activamente en la comunicación entre los entrenadores.

En grupos individuales en los países de habla alemana, también hay *coachings* individuales. Estos entregan la posibilidad de reflexiones individuales.

En las sesiones de *coaching*, los resultados de la autoevaluación se discuten con mayor profundidad. Los resultados de la autoevaluación se examinan en el contexto de la situación personal profesional y la planificación de la carrera. El obje-

Figura 4. Secuencia del *coaching* grupal

1. Selección del problema y distribución de los roles (aproximadamente 15 in.)

- 1.1. Presentación de los problemas individuales de los participantes y acuerdo sobre el caso a trabajar
- 1.2. Distribución de roles y tareas
 - *Coachee*: Persona cuyo caso es procesado, otros son *coaches*
 - Responsabilidades adicionales entre los *coaches*
 - Moderación
 - Visualización
 - Gestión del tiempo
 - Observación del proceso

2. Proceso de *coaching* grupal (unos 75 min.)

- 2.1. Presentación del problema (10–15 min.)
 - *Coachee* presenta su caso
 - *Coaches* hacen preguntas para comprensión
- 2.2. Conferencia de *coaches*, localización del tema clave (10 min.)
 - *Coaches* realizan lluvia de ideas sobre el tema clave, elaboran especulaciones descriptivas
 - *Coaches* realizan lluvia de ideas sobre posibles soluciones
 - *Coaches* realizan lluvia de ideas sobre fortalezas de la persona, recursos que pueden ayudar
 - *Coachee* solamente escucha, está de espaldas a los *coaches*
- 2.3. Recopilación de ideas y sugerencias para resolución de problemas (10–20 min.)
 - *Coaches* presentan sus soluciones
 - *Coachee* solamente escucha y se le permite hacer preguntas breves
- 2.4. Desarrollo de una estrategia de solución, eventual escenificación de una estrategia (10 min.)
 - *Coachee* comenta sobre el tema clave encontrado y comenta sobre las soluciones propuestas (5 min.)
 - *Coaches* escuchan y se les permite hacer preguntas breves
 - *Coaches* y *Coachee* desarrollan juntos una estrategia de solución en base a las ideas y sugerencias
 - *Coachee* acuerda objetivos y un plan de acción con los *coaches*
 - *Coachee* puede probar una conversación difícil o similares en un juego de roles (5–15 min. adicionales)

3. Proceso de reflexión (unos 15–30 min.)

- 3.1. Reflexión conjunta sobre el proceso de *coaching* y los resultados del *coaching*
- 3.2. Metareflexión sobre nuevas comprensiones sobre el grupo y sobre el proceso

tivo es reflexionar sobre sus propias acciones en situaciones y desarrollar opciones de alternativas de acción, deducir sus fortalezas y posibles campos de desarrollo, y explorar posibilidades para los próximos pasos en el desarrollo profesional o para medidas específicas de desarrollo personal. En las sesiones de coaching se pueden discutir y reflexionar aspectos contextuales específicos de la situación relacionados con la naturaleza del entorno de trabajo personal en la escuela respectiva (características organizativas externas) e incluir los componentes de estrés y tensión.

13. Percepciones de la calidad y del uso de la autoevaluación KPSM

La calidad del proceso KPSM es revisada y desarrollada continuamente. Un aspecto es la optimización constante respecto de los criterios de calidad científica de validez y confiabilidad. Para todas las escalas de prueba KPSM, la norma estandarizada y la evaluación automatizada con el uso adecuado garantizan que los resultados tengan una alta objetividad de implementación, evaluación e interpretación. Las escalas de prueba para las 29 dimensiones de competencia muestran una buena fiabilidad, generalmente entre .70 y .86.

Además, se realizan evaluaciones de la utilidad percibida y la aceptación. También en el marco del proyecto de la UE, todos los (futuros) liderazgos pedagógicos fueron encuestados mediante un cuestionario. El retorno de la evaluación es del 43%. El objetivo de la encuesta era responder a las suposiciones e hipótesis sobre las influencias de la autoevaluación, el taller y el *coaching*.

El *feedback* general de los participantes del informe de la UE es muy bueno: el 92.5% indica que habían entendido bien las preguntas (59.3% en gran medida, 35.9% moderado). El 92.7% de las y los participantes declara que entendían bien las descripciones del informe de *feedback* (52.6% en alto grado, 40.1% moderado).

Otros resultados muestran que el 95% de los participantes califica el procedimiento positivamente y lo recomendaría a sus colegas. Alrededor del 90% han tomado medidas adicionales basadas en los resultados y su interpretación. Así, por ejemplo, el 69% se observa con mayor precisión en ciertas situaciones.

Además, las y los participantes discutieron sus resultados de la autoevaluación con colegas (48%) o con la dirección de la escuela (12%). Alrededor del 38% ha formulado objetivos de desarrollo personal u objetivos parciales basados en los resultados. KPSM también refuerza las biografías profesionales: el 24% ha decidido si quieren desempeñar un papel de liderazgo. Solo el 2% de los participantes no tomó ninguna medida adicional ni tomó ninguna acción después de completar la prueba.

De los participantes que solo trabajaron en la autoevaluación sin participar en el taller o en el coaching, el 59.1% (n = 149) animaría a sus colegas a realizar la autoevaluación con un informe de *feedback*. Otro 11,4% recomendaría la autoevaluación con modificaciones. Mirando al grupo que asistió al taller, el 50.6% (n = 79) no recomendaría la autoevaluación sin el taller, el 69.5% apoya expresamente la autoevaluación acompañada por el taller. Si se incluyen los participantes que recomiendan la autoevaluación con modificaciones, la tasa de aprobación aumenta incluso a un 84.1% (n = 82). Una imagen similar se observa para los participantes que han recibido entrenamiento. El 80.7% recomendaría la autoevaluación si se acompañara de *coaching*; si se incluye a los participantes que los recomendarían con modificaciones, la tasa de aprobación es de un 97,4% (n = 144).

Nuestra impresión es que cuanto más activos fueron los participantes y más intensamente reflexionaron (conclusión de la autoevaluación, lectura y reflexión del informe de *feedback*, participación en los talleres y sesiones de coaching), más beneficios tuvo su participación. También vemos los mismos efectos positivos en las áreas de reflexión personal, del desarrollo profesional continuo y el desarrollo personal y cambio en las estructuras, procesos y relaciones organizacionales. Como resultado, cuanto mayor la diversidad de los tipos de oportunidades de aprendizaje que convergen, mayor es la evaluación positiva del impacto de estas herramientas sobre las y los participantes.

La evaluación de la magnitud del cambio positivo ha mostrado la misma imagen en todos los países en diferentes niveles, a saber, en relación a la satisfacción (ver arriba), el desarrollo profesional continuo, el crecimiento personal, el liderazgo personal y las estructuras, procesos y relaciones organizativas, así como en relación a la planificación de carrera profesional.

14. Nuevos desarrollos de la autoevaluación KPSM

Además del desarrollo continuo del instrumento, los datos anónimos recopilados se utilizan para realizar preguntas de investigación relevantes para el área de liderazgo pedagógico.

Además del análisis de ubicación personal que hace posible el KPSM, también puede ser de ayuda comparar la imagen propia con la imagen externa. Estas son las percepciones y miradas que otros tienen de la propia persona en vista de las dimensiones de competencia seleccionadas. El KPSM hoy proporciona un inventario de imagen externa. Para procesarlo, los participantes pueden invitar a personas de su elección o, como en el *feedback* de 360 grados, a diferentes grupos (por ejemplo, todos los maestros de la escuela) como “amigos críticos”. A través de este método especialmente desarrollado también se pueden hacer comparaciones con las percepciones que representan “amigos críticos”. Esta comparación de la autoimagen y la imagen externa puede proporcionar más claridad sobre las propias fortalezas y áreas de desarrollo.

15. Conclusión

En el perfeccionamiento y formación continua de docentes o liderazgos pedagógicos, se deben tener en cuenta la orientación a las necesidades, la práctica y la sostenibilidad. Dos condiciones son esenciales para esto. Por un lado, la educación superior tiene que adoptar una mayor función de diagnóstico. Para poder realizar ofertas basadas en las necesidades, deben investigarse conocimientos previos, teorías subjetivas, actitudes, expectativas, metas y motivaciones de los potenciales participantes. Estas necesidades y motivaciones representan el punto de partida para la planificación del perfeccionamiento y la formación continua. De ahí que las situaciones de aprendizaje deben estar relacionados con ellos.

Por otro lado, la sostenibilidad debe tenerse más en cuenta. Cuando se trata de la profesionalización de los (futuros) liderazgos pedagógicos y de su desarrollo, los procedimientos de *feedback* como la autoevaluación KPSM, proporcio-

nan una entrada de bajo umbral y, por lo tanto, un impulso para reflexionar sobre las propias fortalezas y potencialidades, así como sobre el contexto laboral propio o futuro. De esta manera, estos procedimientos contribuyen al desarrollo personal y profesional.

Además, debido a las experiencias en el marco del proyecto de la Unión Europea, se prestan como un buen punto de partida para el *coaching* de (futuros) líderes escolares.

En resumen, la autoevaluación con un informe de *feedback* es una herramienta de retroalimentación aceptada que debería acompañarse idealmente con un taller. El *coaching* adicional aumenta los beneficios en todos los niveles de influencia. De acuerdo con los resultados de la encuesta, esta combinación de autoevaluación, *feedback*, taller y *coaching*, brinda la mejor oportunidad para la reflexión profesional sobre el liderazgo educativo.

Referencias bibliográficas

- Antal, A. (1997a). The live case: A method for stimulating individual, group and organization-al learning. FS II 97-112. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung GmbH.
- Antal, A. (1997b). Führungskräfteentwicklung: Neue Lernformen und ihre Konsequenzen für die Lehrkräftequalifikation. En F. Schmidt (Hrsg.), *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Collins, A., Brown, J. & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. En L.B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 453-494. Corrigan, D. (1980). *In-service education and training of teacher. Towards new policies*. Paris: Center for Educational Research and Innovation, OECD.
- Ebner, H. (2000). Vom Übermittlungs- zum Initiierungskonzept: Lehr-Lernprozesse in konstruktivistischer Perspektive. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung*. Opladen: Leske + Budrich, pp. 111-120.
- Erpenbeck, J. & v. Rosenstiel, L. (2007). *Kompetenzen erkennen und entwickeln in der Krise*. Disponible en: http://www.psy.lmu.de/soz/studium/downloads_folien/ws_09_10/muf_09_10/von_rosenstiel_krise.pdf [4.7.13].
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. En: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, pp. 540–572.

- Gonzales, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung. Verfügbar unter: <http://www.tuning.unideusto.org> [15.10.13].
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. En Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 545-561.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Gruber, H. (2000). Erfahrung erwerben. En Harteis, C., Heid, H., & Kraft, S. (Hrsg.). Kompendium Weiterbildung (pp. 121-130). Opladen: Leske+Budrich.
- Hameyer, U. (2013). Feedback, wohin man sieht. En: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, pp. 171-178.
- Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. En: K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Berlin: Springer, pp. 127-143.
- Henninger, M. & Mandl, H. (2000). Vom Wissen zum Handeln – ein Ansatz zur Förderung kommunikativen Handelns. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen: Hogrefe, pp.198-219.
- Huber, S.G. (2017). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung. Entwicklung von Kompetenzen in der Forschung. In S.G. Huber & N. Schneider (Hrsg.), *Schulverwaltung spezial. Zeitschrift für Schulgestaltung und Schulentwicklung*, 19(3), 132-134.

- Huber, S.G. & Loitfellner, K. (2017). Wie viel Chef darf es sein? – Auf die Pasung kommt es an. En S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (pp. 231-256). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G. (2007). *Lernanlässe in der Fort- und Weiterbildung*. Zug: IBB.
- Huber, S.G. (2013). Das Self-Assessment Kompetenzprofil Schulmanagement (KPSM). En: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, pp. 897–907.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2007). Potenziale von Führungsnachwuchskräften erkennen – Einsatz psychologischer Testverfahren. En: A. Bartz, J. Fabian, S.G. Huber, C. Kloft, H. Rosenbusch & H. Sassenscheidt (Hrsg.), *PraxisWissen SchulLeitung (130.03)*. München: Wolters Kluwer.
- Huber, S. G. & Hiltmann, M. (2011). Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 23 (1), pp. 65–88.
- Huber, S.G. (2013). Lernmodelle für Erwachsene: multiple Lernanlässe nutzen. En S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem* (pp. 649-657). Köln: Wolters Kluwer Deutschland.
- Huber, S.G., Schneider, N., Gleibs, H.E. & Schwander, M. (2013). *Leadership in der Lehrerbildung. Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung*. Stiftung der Deutschen Wirtschaft und Robert Bosch Stiftung: Berlin.

- Huber, S.G., Schwander, M., Schneider, N. & Gleibs, H.E. (2014). Ein Kompetenzmodell für pädagogische Führung. En: S.G. Huber (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2014. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Schwerpunkt „Inklusion – Umgang mit Vielfalt“*. Köln: Carl Link, pp. 3–30.
- Huber, S.G. & Schwander, M. (2015). Das Kompetenzmodell für pädagogische Führung. En S.G. Huber, Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) & Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Schule gemeinsam gestalten - Entwicklung von Kompetenzen für pädagogische Führung. Beiträge zu Leadership in der Lehrerbildung* (pp. 17-51). Münster i.a.: Waxmann.
- Huber, S.G. & Skedsmo, G. (2015). Self-Assessment und Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. *journal für schulentwicklung*, 19(2), 46-55.
- Huber, S.G., Skedsmo, G. & Schwander, M. (2015). Self-Assessment basiertes Coaching zur Förderung professioneller Reflexion über pädagogische Führung. En: K. Kansteiner & C. Stamann (Hrsg.), *Zwischen Fremdsteuerung und Selbstentwicklung – Erwartungen, Realitäten, Bedarfe und Entwicklungspotenzial der Personalentwicklung in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, pp. 252-266.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988/1995). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. New York: The Adult Education Company.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kolb, D.A., Rubin, I.M. & McIntyre, J.M. (1971). *Organizational psychology: An experiential approach*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Kolodner, J.L. (1983). Towards an understanding of the role of experience in the evolution from novice to expert. *International Journal of Man-Machine Studies*, 19, pp. 497-518.
- Kolodner, J.L. (1997). Educational implications of analogy. A view from case-based reasoning. *American Psychologist*, 52, pp. 57-66.
- Mulder, R.H. & Gruber, H. (2001). Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. En O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen Empirischer Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag, pp. 427-438.
- Negt, O. (1968). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen*. Frankfurt: Europa Verlags-Anstalt.
- Reischmann, J. (2001). Lernen hoch zehn – wer bietet mehr? Von “Lernen en passant” zu “kompositionellem Lernen” und “lebensbreiter Bildung”. http://www.treffpunktlernen.de/render.asp?menu=ddb&subject=ddb_ftn_vorrueber
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Reusser, K. & Tresp, P. (2008). Diskussionsfeld „Berufliche Weiterbildung von Lehrpersonen“. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23. Jg., Cuaderno 1, pp. 5-10.
- Rolff, H.-G. (2013). Vorgesetzten-Feedback. In: S.G. Huber (Hrsg.), *Handbuch Führungskräfteentwicklung. Grundlagen und Handreichungen zur Qualifizierung und Personalentwicklung im Schulsystem*. Köln: Wolters Kluwer Deutschland, pp. 885-889.

- Roschelle, J. (1992). Learning by collaboration. Convergent conceptual change. *Journal of the Learning Society*, 2, pp. 235-276.
- Rowold, G. & Schley, W. (1998). Kollegiales Team Coaching (KTC). *journal für schulentwicklung* 4/1998, pp. 70–78.
- Rowold, G. & Schley, W. (2003). Die Situation als das eigentliche Thema der KTC-Reflexion. *journal für schulentwicklung* 1/2003, pp. 58–64.
- Schaper, N. (2009). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. En: N. Schaper, A.H. Hilligus & P. Reinhold (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung*. Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 2 (1), pp. 166–199.
- Sassenscheidt, H.-J. (2015). Feedback im Schulleitungsteam. En: C. Bühren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, pp. 301–317.
- Seljelid, T. (1982). *Handbook for the working environment and the running of school* (AMS). Oslo: Ministry of Culture and Scientific Affairs.
- Siebert, H. (1996). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Neuwied: Luchterhand.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development. En L. Vygotsky (Hrsg.), *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 79-91.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. Beiträge zur Lehrerbildung, 19 (2), pp. 157-174.

Weinert, F. (2001). Concepts of competence: A conceptual clarification. In: D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defin-ing and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber, pp. 45–65.

Whitehead, A.N. (1929). *The aims of education*. New York, NY: Macmillan.

Whitmore, J. (2004). *Coaching for performance: GROWing people, performance, and purpose*. London: Nicholas Brealy Publishing.

Enlace a página web KPSM del Instituto de Gestión y Economía Educacional (IBB) de la Universidad Pedagógica Zug, Zentralschweiz: www.Bildungsmanagement.net/KPSM

Desarrollo profesional de directivos escolares: un acto de permanente equilibrio

Neil Dempster¹, Susan Lovett², Bev Flückiger³, Greer Johnson⁴

Los estudios aludidos en este capítulo provienen de investigaciones recientes centradas en la formación profesional de personas que aspiran a roles de liderazgo directivo o ya los desempeñan, buscando dilucidar en qué consisten sus principales necesidades y cómo pueden satisfacerse. Identificando criterios para juzgar la calidad de los programas formativos, se analizan contenidos y se busca establecer un equilibrio entre las necesidades individuales de aprendizaje y los requeridos por el sistema. El capítulo concluye con una descripción de los tipos de experiencias educativas con que debieran familiarizarse los líderes escolares y las preguntas claves que tanto ellos como los diseñadores de política debieran hacerse respecto a las necesidades y oportunidades de aprendizaje.

En cualquier profesión, quienes están en la etapa de formación inicial o desempeñan cargos de liderazgo tienen necesidades permanentes de aprendizaje. En este capítulo nos abocamos a dilucidar en qué consisten esas necesidades para los directivos escolares y cómo pueden satisfacerse. Nuestra intención es identificar, analizar y justificar el aprendizaje que deben incorporar las personas que aceptan cargos de liderazgo mientras realizan las tareas de todos los directivos escolares: mejorar su práctica personal en beneficio de sus estudiantes, sus comunidades escolares y la profesión en general.

1. Profesor emérito de liderazgo educativo en la Universidad Griffith, South East Queensland, Australia y ex decano de Educación.

2. Profesora asociada en liderazgo educativo de la Universidad de Canterbury, en Christchurch, Nueva Zelanda.

3. Profesor asociado en la Escuela de Educación y Estudios Profesionales de la Universidad Griffith.

4. Profesor de educación en la Universidad Griffith y director del Instituto Griffith para la Investigación Educativa.

Hemos ordenado el capítulo en cuatro partes. En la primera, se hace referencia a los resultados de una revisión internacional sobre contenidos y estrategias considerados necesarias para la formación y el desarrollo de líderes escolares. En ese ensayo se identifican varias tendencias y un conjunto de criterios respecto de los cuales se puede juzgar la calidad de los programas de desarrollo de liderazgo por su diseño e implementación o por los mismos líderes escolares. En la segunda parte, analizamos los contenidos de la formación en liderazgo escolar esto es, las posibles características y la extensión del currículo de liderazgo escolar como punto de partida para una futura reflexión y acción. En la tercera parte, describimos el uso de una herramienta heurística como ayuda para una autoevaluación respecto de las necesidades personales en materia de formación en liderazgo. También se sugiere como una guía para destacar las obligaciones profesionales que debe aceptar una persona que está optando a cargos de liderazgo si ha de asumir una responsabilidad personal para un aprendizaje a lo largo de toda su carrera. Más aún, se plantea la idea de que si se deja el aprendizaje profesional exclusivamente en manos de los empleadores o de las autoridades educativas, esto puede generar una actitud de dependencia en vez de promover un compromiso por parte de líderes autovalentes, conscientes de sus responsabilidades respecto de las metas de sus sistemas y de las aspiraciones de sus comunidades. El horizonte es lograr un equilibrio entre las necesidades individuales de aprendizaje para el liderazgo y los conocimientos requeridos por el sistema.

El capítulo concluye con una descripción de los tipos de experiencias que debieran encontrar los directivos escolares a lo largo de su carrera y las preguntas claves que ellos y los diseñadores de políticas a los que deben rendir cuentas podrían formular acerca de las oportunidades de formación en liderazgo.

1. Lo que nos dice la literatura reciente sobre formación en liderazgo escolar

En 2011 realizamos una revisión exhaustiva de las investigaciones internacionales y la literatura académica, encargada por el Instituto Australiano de Enseñanza y Liderazgo Escolar (AITSL, 2011) sobre contenidos y estrategias

para el desarrollo del liderazgo. A partir de nuestro análisis, identificamos cuatro grandes tendencias y diez criterios esenciales para el diseño de programas efectivos sobre formación en liderazgo. Desde 2011, han aparecido varios estudios que han confirmado estas tendencias y estos criterios a la vez que han hecho hincapié en importantes aspectos de las responsabilidades que enfrentan las autoridades del sistema, así como los individuos mismos (Gurr & Drysdale, 2015; AITSL, 2015; Sugrue, 2015). Resumimos a continuación las cuatro tendencias antes de describir de manera somera los diez criterios del programa de aprendizaje en liderazgo.

• **Cuatro grandes tendencias**

Primero, existe una propensión marcada en la literatura a reafirmar la importancia del contexto en un liderazgo efectivo (Hallinger, 2003, 2012; MacBeath et al., 2018). Por ello, las personas responsables de la formación profesional de los líderes escolares deben reforzar la importancia de una comprensión de las características socio-culturales del entorno local, a la vez que se presta atención a las políticas educativas, sus principales líneas de acción, los imperativos del sistema educativo y las limitaciones organizacionales.

Segunda, y también evidente a partir de nuestro trabajo, es la tendencia entre los planificadores educativos a realizar acciones más deliberadas que las que hacían antes, sobre temas de planificación del traspaso de liderazgo y su sostenibilidad. Esta obligación suele estar incorporada en los programas de formación profesional que entregan las autoridades del sistema para los líderes emergentes, recién nombrados o experimentados. La intención evidente de esas iniciativas es ampliar la disponibilidad de líderes, aumentar las opciones de nombramientos y retener y sostener a los líderes de calidad a lo largo de sus carreras (MacBeath, 2006; Fink, 2011). Sin embargo, cabe señalar que esta formación es muy variable (Gurr & Drysdale, 2015), lo que lleva a pensar que los individuos deben asumir un grado considerable de responsabilidad en su aprendizaje permanente del liderazgo.

Una tercera tendencia observable se refiere a los contenidos de la formación en liderazgo. No cabe duda de que los marcos generales de contenidos

pueden ser valiosos al momento de diseñar la formación profesional (Clarke & Wildy, 2011). Los individuos pueden tomar determinadas opciones que les permitan alcanzar cierto nivel o bien las autoridades escolares pueden requerir que los directivos escolares realicen un aprendizaje formal para demostrar que han cumplido con determinados estándares. Sin embargo, las demandas de un marco de referencia oficial de contenidos pueden generar un desequilibrio entre las exigencias del sistema y las necesidades individuales. Como lo señalan Gurr y Drysdale (2015):

“El dilema para los líderes escolares es la existencia de varios marcos para guiar la formación en liderazgo, pero escasa orientación respecto de su uso... y las personas necesitan lo obligatorio (requerimientos del sistema) y lo voluntario (responsabilidad individual respecto de la formación profesional)” (p. 388).

Considerando la importancia del “contexto” en la actividad de liderazgo, creemos que las necesidades locales tienen mayor capacidad que el marco general oficial para estimular a las personas a resolver temas pendientes en su formación profesional.

La cuarta tendencia apunta al tema del “equilibrio”, reconociendo la necesidad de vincular el aprendizaje de liderazgo formal (por ejemplo, programas organizados) con el aprendizaje informal (por ejemplo, experiencia laboral) en las carreras, con algunas opciones obligatorias y otras voluntarias. Dicho esto, a pesar de que la escuela debiera ser el lugar principal para la formación profesional, en ningún caso debiera prescindirse de los hallazgos de investigación y de la teoría relacionada con las prácticas. Como lo señala Huber (2011), transformar la teoría en conocimiento y el conocimiento en acción a nivel de la escuela es una prueba esencial para medir la efectividad del aprendizaje de liderazgo en situación. Para ello, se requiere una visión mucho más amplia del liderazgo en tanto actividad compartida (Simpson, 2016; MacBeath et al, 2018) en la que las personas que trabajan juntas someten los conocimientos a una revisión y evaluación colectivas.

Existe una quinta tendencia, “navegando en las aguas inciertas de internet”, que aún no ha sido recogida por la literatura internacional de investigación. Apunta al uso de plataformas de redes sociales como mecanismo para la formación profesional. Por ejemplo, el trabajo de Jefferis y Bisschoff (2017) sobre el uso de Twitter por parte de líderes escolares proclives a la tecnología digital plantea más interrogantes que respuestas sobre el contenido del aprendizaje de liderazgo a través de este medio. Lo que se destaca es el poder de las plataformas basadas en internet para facilitar el trabajo en red, someter ideas a comentarios inmediatos por parte de colaboradores conectados, sea cual sea su ubicación y circunstancia. A pesar de que estas interacciones instantáneas a través de Twitter son muy beneficiosas tienen también un aspecto negativo que ha sido relevado por Jefferis y Bisschoff (2017), a saber, la posibilidad para esos usuarios de Twitter de agruparse en pequeñas comunidades de intereses que tienden a reforzar los prejuicios, restringir la crítica y evitar los debates abiertos. Estas limitaciones sugieren que aún se requiere mucho trabajo en materia de contenidos, procesos y resultados de los aprendizajes en línea disponibles en la era digital antes de que el uso de las redes sociales pueda ser reivindicado como una tendencia legítima y beneficiosa en la formación en liderazgo.

Habiendo enunciado estas cuatro grandes tendencias en la literatura internacional sobre liderazgo escolar, mostraremos cómo están representadas en los criterios basados en la investigación, publicados en la conclusión de la revisión del AITSL (Dempster, Lovett & Flückiger (2011).

Diez criterios para el diseño de programas de formación en liderazgo

Enunciaremos ahora los diez criterios explicados más en detalle en Flückiger et al., (2014) antes de resumirlos. En su conjunto, ofrecen una forma sucinta de formular juicios sobre la calidad de los programas de formación en liderazgo escolar, especialmente aquellos diseñados y brindados por los sistemas educacionales y otros organismos relacionados.

En breve, los programas de formación en liderazgo escolar debieran ser:

1. **En sintonía filosófica y teórica** con las necesidades de los individuos y los requerimientos del sistema.
2. **Orientados hacia metas**, con prioridad al doble objetivo de lograr avances en los aprendizajes y logros de los estudiantes, y en la mejora escolar.
3. **Basados en la investigación**, a través de datos empíricos fiables provenientes de investigaciones.
4. **Holgados de tiempo**, permitiendo que las secuencias de aprendizaje sean espaciadas y sean combinadas con apoyo de los pares, aplicaciones dentro de la escuela y encuentros reflexivos.
5. **Centrados en las prácticas**, para que los conocimientos retornen a las escuelas, maximizando los efectos de las capacidades de liderazgo.
6. **Diseñados con un propósito** para diferentes etapas de la carrera, con una transferencia inmediata de la teoría y los conocimientos hacia la práctica.
7. **Apoiados por pares** dentro y fuera de las escuelas para que la retroalimentación ayude a transferir la teoría y los conocimientos hacia una mejor práctica.
8. **Sensibles al contexto** y, por ende, capaces de nutrirse y hacer un uso relevante del conocimiento que tienen los líderes escolares acerca de sus circunstancias.
9. **Reforzados a través de asociaciones** con apoyo externo a través de proyectos mancomunados que involucren a asociaciones, universidades y el mundo profesional.
10. **Enfocados en los efectos**, comprometidos a evaluar los efectos sobre los líderes y sobre las prácticas escolares vinculadas con sus aprendizajes.

A continuación, damos una breve explicación de cada uno de los diez criterios, vinculándolos con hallazgos recientes de la investigación.

Criterio 1: En sintonía filosófica y teórica con las necesidades de los individuos y los requerimientos del sistema.

Investigadores como Hopkins (2008) y Gurr y Drysdale (2015) sugieren que la formación en liderazgo debe estar en sintonía con las necesidades organizacionales e individuales. Reconocen que en términos filosóficos siempre habrá tensión entre las organizaciones y los individuos y que la prioridad radica en el poder or-

ganizacional a expensas del automanejo de los individuos. Sin embargo, cuando el liderazgo es concebido como una acción colectiva que involucra a individuos en diferentes cargos trabajando de manera conjunta para lograr ciertas metas, resulta claro que las tensiones deben manejarse para que el buen funcionamiento colectivo prospere a nivel de la escuela. Esto no constituye una negación de la legítima aspiración de los sistemas educativos, en el sentido que la formación en liderazgo esté orientada hacia el logro de sus metas. La forma en que estos intereses muchas veces contrapuestos se reconcilian depende en parte de los individuos mismos cuando, de manera voluntaria y entusiasta, toman control de sus agendas personales de formación.

Criterio 2: Orientados hacia metas, con prioridad al doble objetivo de lograr avances en los aprendizajes y logros de los estudiantes, y en la mejora escolar.

Gran parte de la evidencia de investigación (Robinson et al. 2009; Day et al., 2010; Bishop, 2011; Hallinger, 2011) señala que los programas de liderazgo deben trascender los procesos y enfocarse en las metas. En primera instancia deben concentrarse en temas particulares que afecten a los estudiantes y su aprendizaje y en las formas de lograr mejoras. La mejora en los aprendizajes y los logros de los estudiantes son los dos objetivos centrales del liderazgo escolar. Es bien sabido que cuando estos objetivos están a la base de cualquier actividad, la mejora escolar suele hacerse realidad (Leithwood et al., 2010). Definir las dimensiones de liderazgo que más inciden en los aprendizajes de los estudiantes ha sido uno de los resultados de la Síntesis de Mejor Evidencia sobre liderazgo escolar de Nueva Zelanda (Robinson et al., 2009). Estos investigadores han demostrado que los líderes necesitan un repertorio de estrategias guiadas por metas que les permitan trabajar de manera colaborativa con los docentes para establecer expectativas; identificar y aplicar recursos de manera estratégica; planificar, coordinar y evaluar la docencia y el currículo; promover y participar en el aprendizaje y el desarrollo docente; asegurar un entorno adecuado que brinde apoyo; crear conexiones educativas potentes; entablar discusiones constructivas sobre problemas; y seleccionar, desarrollar y utilizar herramientas adecuadas para respaldar la toma

de decisiones profesional. Este trabajo de Nueva Zelanda ha sido corroborado en otros entornos por investigadores como Leithwood et al., (2006), Day et al., (2010) y MacBeath et al., (2018).

Criterio 3: Basados en la investigación, a través de datos empíricos fiables provenientes de investigaciones.

Uno de los rasgos distintivos de una profesión es su sustento en una práctica basada en datos de investigación. No cabe duda que la docencia históricamente ha dependido de conocimientos provenientes de la experiencia y de la sabiduría colectiva, pero en nuestra era la práctica ha estado sujeta a una robusta investigación que brinda un cuerpo sustancial de conocimientos que la profesión debiera aplicar con confianza. No se trata ni más ni menos que de la búsqueda de un aprendizaje de alta calidad (Waters et al., 2003; Darling-Hammond et al., 2007). La verdadera prueba de la efectividad es hasta qué grado la investigación y la teoría pueden traducirse en conocimiento y acción (Huber, 2011) por parte de los participantes en programas de liderazgo escolar. Como lo señala Flückiger et al., (2014):

“La idea es que los líderes escolares tenderán menos a descartar conocimientos y teorías que estén basadas en datos de investigación y procurarán aplicarlos en sus prácticas, transfiriendo así el conocimiento a la acción (Huber, 2011). Los datos de investigación actuales sugieren que el rol del liderazgo pedagógico, junto con los aspectos relacionales atribuidos al liderazgo distribuido y transformativo, son claves para mejorar los resultados de los estudiantes (Robinson et al., 2009; Hallinger, 2011; MacBeath et al., 2018) y por ende debieran ser elementos centrales de los programas de formación profesional para los líderes” (p.568).

Criterio 4: Holgados de tiempo, permitiendo que las secuencias de aprendizaje sean espaciadas y sean combinadas con apoyo de los pares, aplicaciones dentro de la escuela y encuentros reflexivos.

Existe abundante evidencia en la literatura acerca de eventos aislados, esporádicos o breves de formación profesional como para descartarlos por su carácter superfluo. Si los programas pretenden crear las condiciones para evidenciar la dinámica real de problemas difíciles de mejora escolar, el diseño debe ser holgado en tiempo para permitir una comprensión que sea seguida de una reflexión y revisión (Huber, 2011). Esto es particularmente cierto par personas que desempeñan por primera vez cargos de liderazgo. La idea de que los enfoques didácticos de “soluciones instantáneas” se traducirá en los resultados deseados ha quedado obsoleta (Darling-Hammond et al., 2011). Es fundamental encontrar formas de pasar de la participación en programas de liderazgo externos a la aplicación de aprendizajes internos si se pretende transferir los conocimientos a las prácticas en el tráfigo de la vida escolar.

Criterio 5: Centrados en las prácticas, para que los conocimientos retornen a las escuelas, maximizando los efectos de las capacidades de liderazgo.

El criterio anterior constituye una transición para el quinto. La literatura que hemos examinado refuerza la importancia de que los líderes hagan uso de manera consciente dentro de las escuelas de sus conocimientos adquiridos en programas de aprendizaje fuera de las escuelas (OECD, 2008; Bush, 2009; Huber, 2011; Gurr & Drysdale, 2015). Por ende, un componente clave del diseño de los programas de formación en liderazgo es establecer los medios para facilitar y asegurar la transferencia permanente de conocimientos. La investigación-acción aquí puede jugar un rol clave porque la mera idea de “transferencia” transforma el concepto de liderazgo en una actividad o práctica compartida en la agenda (Gronn, 2009; Spillane et al., 2010) y, en consecuencia, se vuelve un elemento fundamental en todos los programas de formación en liderazgo.

Criterio 6: Diseñados con un propósito para diferentes etapas de la carrera, con una transferencia inmediata de la teoría y los conocimientos hacia la práctica.

A partir de nuestra lectura de la literatura existente nos hemos formado la idea de que los programas de desarrollo del liderazgo son por lo general inadecuados, a

pesar de que aún proliferan en las ofertas de cursos de varias instituciones. Lo que está claro es la necesidad de adaptar los programas a los niveles de carrera de los participantes y las condiciones que enfrentan o enfrentarán en sus escuelas una vez que asuman sus funciones (Darling-Hammond et al., 2007; OECD, 2008; McKinsey & Company, 2010). Como ya se dijo, los sistemas educativos son más proclives a brindar cursos de liderazgo en las fases iniciales de la carrera profesional, lo que reduce las oportunidades para aquellas personas con más antigüedad. Los conceptos de formación “esporádica” y “variable” aparecen en los debates sobre formación en liderazgo para directores escolares experimentados. Son rechazados por McKinsey & Company (2010) que insisten en la necesidad de experiencias de aprendizaje a lo largo de la carrera. Pero, contra toda lógica, también abogan por la experiencia de las personas en el trabajo como líderes “antes de que estén preparados” (p.10) porque esto los pone a prueba y les plantea desafíos en tiempo real y bajo auténticas circunstancias. El apoyo y aliento al liderazgo docente es una orientación defendida por Lovett (2018) que McKinsey y Company respaldarían.

Criterio 7: Apoyados por pares dentro y fuera de las escuelas para que la retroalimentación ayude a transferir la teoría y los conocimientos hacia una mejor práctica.

El apoyo de los pares es un fenómeno cuya importancia ha ido creciendo en la formación en liderazgo, peso a sus altos costos. La retroalimentación respecto del desempeño es uno de los factores más significativos del aprendizaje y ello no es menos válido para quienes se forman como líderes. Las preguntas y la retroalimentación que generan una reflexión personal en lugar de los indicadores de desempeño son precursores claves de un aprendizaje individualizado. Existe una vasta literatura sobre técnicas que generan relaciones de apoyo para el aprendizaje; estas incluyen la “amistad crítica” (Swaffield, 2004), el mentoreo (MacBeath, 2006), el coaching (Robertson, 2008) y las comunidades profesionales de aprendizaje (Lovett, 2018). Todas estas estrategias comparten el deseo de ayudar a los individuos a mejorar sus prácticas a través de relaciones colegiadas con pares que constituyen valiosas cajas de resonancia para experiencias positivas o complejas.

Criterio 8: Sensibles al contexto y, por ende, capaces de nutrirse y hacer un uso relevante del conocimiento que tienen los líderes escolares acerca de sus circunstancias.

Estar conscientes del contexto en el cual se ejercerá el liderazgo es un elemento fundamental de una práctica efectiva de liderazgo. “Alfabetización contextualizada” es el término usualmente utilizado para esa capacidad. Aun cuando algunos nuevos directivos se pueden sentir desalentados por las condiciones de las comunidades en las que habrán de trabajar, Leithwood et al., (2006) y Day et al., (2010) instan a que las prácticas de liderazgo no estén muy influenciadas por el contexto escolar para que no se produzca una capitulación ante situaciones demasiado adversas. El objetivo es comprender el contexto y ser capaz de aprovechar sus recursos en beneficio de los estudiantes (Leithwood et al., 2006; Hallinger, 2011; Huber, 2011; Johnson et al., 2016). Además del contexto micro-contextual de la escuela y su comunidad, los líderes tienen la obligación de comprender el contexto general en que operan, los determinantes políticos, sociales y económicos del trabajo educativo (MacBeath et al., 2018). Sostenemos que el desafío para los planificadores responsables del aprendizaje es diseñar y brindar programas que vinculen los aprendizajes macro y micro-contextuales con las realidades de los participantes.

Criterio 9: Reforzados a través de asociaciones con apoyo externo a través de proyectos mancomunados que involucren a asociaciones, universidades y el mundo profesional.

Se recomienda a los docentes que aspiran a cargos de liderazgo que, al momento de optar a planes de formación, busquen programas de entidades que operen fuera del radio de sus escuelas (Brundrett & Crawford, 2008; OECD, 2008). En el ámbito educativo, las asociaciones más factibles son entre universidades y escuelas u organismos educativos locales (Brundrett & Crawford, 2008) cuyos intereses se articulen con los del currículo escolar. Sin embargo, es necesario ser cauteloso y no depender en exceso de estas asocia-

ciones promovidas por otras empresas e industrias, considerando la marcada divergencia en los enfoques y los propósitos de este tipo de líderes con respecto a los educadores.

Criterio 10: Enfocados en los efectos, comprometidos a evaluar los efectos sobre los líderes y sobre las prácticas escolares vinculadas con sus aprendizajes.

La evaluación de los efectos de los programas de formación en liderazgo constituye una tarea pendiente. La evidencia indica que existe un “llamado a las armas” para corregir esta situación, especialmente en años recientes (Cowie & Crawford, 2007; Bush, 2009; Dempster et al., 2017; MacBeath et al., 2018). Los proyectos de investigación-acción pueden ser muy útiles a este respecto, a través de proyectos en que los líderes escolares pueden implementar parte de lo que han aprendido en sus programas de liderazgo, con la ayuda de sus docentes. Sin embargo, pese al potencial de este tipo de monitoreo, sostenemos que la evaluación de los programas de desarrollo del liderazgo debiera ser altamente prioritaria. En ese sentido, no se debieran gastar fondos en programas cuyos resultados no estén probados. En esa línea se debiera investigar respecto al modo en que los líderes aplican lo que han aprendido, en cómo los docentes y estudiantes responden a lo que se hace y, por último, respecto a qué evidencia empírica debiera ser la prueba decisiva de la efectividad de los programas, con miras a una mejora en los resultados y aprendizajes escolares.

Resumiendo, hasta ahora hemos analizado cuatro tendencias consolidadas en la literatura internacional sobre formación en liderazgo y hemos descrito una serie de criterios que responden a esas tendencias y permiten definir las características de los programas de formación para un liderazgo de calidad. Estamos conscientes de que las autoridades educativas u otras instituciones relacionadas detentan el control sobre el diseño y la prestación de los programas reside y puede que demos la impresión de que las respuestas a las necesidades de un aprendizaje localizado por parte de los líderes sean un tema menos importante. En la siguiente sección explicamos nuestra posición para equilibrar estas dos posiciones aparentemente contradictorias. Pero antes abordaremos los contenidos de la formación en liderazgo.

2. Contenidos de la formación en liderazgo

Como ya dijimos, son los funcionarios de mayor antigüedad en un sistema educativo quienes tienen el mayor control sobre las agendas de formación en liderazgo. Esto no es sorprendente puesto que quienes tienen que rendir por los fondos públicos que reciben también tienen el derecho de requerir que sus subordinados trabajen según los parámetros establecidos por los formuladores de políticas públicas. Los altos cargos del sistema ejercen ese control estableciendo los tipos de conocimientos y habilidades que sus líderes escolares deben poseer y aplicar. Tenemos amplia evidencia al respecto. Existen muchos ejemplos a nivel global de marcos generales de estándares, capacidades o competencias gestados por el sistema. En la revisión del AITSL a la que nos hemos referido (Dempster et al., 2011), hemos consultado lo que hemos venido a denominar marcos generales de “contenidos y procesos” en Nueva Zelanda, Inglaterra, Gales, Escocia, Canadá, Australia y la OCDE (2008). Los marcos generales de contenidos y procesos definen los conocimientos y las habilidades que se espera de parte de quienes aspiran a cargos de liderazgo o los desempeñan. Además de su posible uso en decisiones de nombramiento o promoción laboral, su propósito es definir las materias que se incluirán en los programas de formación en liderazgo. Se aprecian diferentes énfasis en los contenidos y procesos de los programas para aspirantes a líderes, directivos recién nombrados o aquellos con varios años de experiencia. En las primeras etapas del liderazgo es más evidente la existencia de programas de formación obligatorios que en los años posteriores. Esta tendencia hacia una formación obligatoria al inicio de la carrera de los líderes tiende a reducir el sentido de independencia que los profesionales debieran sentir respecto de su crecimiento y desarrollo. En el peor de los casos, produce empleados obedientes al servicio de quienes tienen el poder de nombramiento. Como alternativa al poder persuasivo de los marcos generales de contenidos y procesos oficiales, hemos recogido y ampliado el trabajo de Clarke y Wildy (2011) cuyos puntos focales de contenidos pueden ser asumidos por los individuos mismos a medida que detectan sus necesidades de aprendizaje a lo largo de sus carreras.

• Un enfoque heurístico a los contenidos de la formación en liderazgo

Generalmente aplicada a situaciones de docencia, la heurística brinda formas de abordar soluciones para problemas específicos. Ofrece métodos “abreviados” que les recuerdan a las personas formas sistemáticas de observar, investigar, experimentar y descubrir los conocimientos respecto a los temas que experimentan. Lo que Clarke y Wildy (2011) han hecho es desarrollar un enfoque heurístico para que los individuos puedan reflexionar por sí mismos sobre el alcance del liderazgo escolar. En los temas que estamos analizando, la heurística de Clarke y Wildy se aplica al aprendizaje de los líderes desarrollando cuatro puntos focales que definen de manera general el ámbito de acción del liderazgo: *Personas, Lugar, Sistema y Personal*. A estos puntos focales agregamos un quinto, *Pedagogía*, en 2014 (Lovett et al., 2014), pasando a describir cada uno de ellos a fin de poder esbozar el tipo de contenidos que contempla la formación en liderazgo. Para ello, nos valemos ocasionalmente de extractos de ese trabajo publicado en 2014.

Punto focal 1: Pedagogía –aprender sobre enseñanza y aprendizaje

Bien sabemos que los líderes escolares deben profundizar en el estudio de la pedagogía a lo largo de toda su carrera. El hecho de haberse desempeñado como docentes antes de sus nombramientos asegura en parte un foco pedagógico en el conocimiento acumulado sobre enseñanza y aprendizaje por parte de los aspirantes a líderes. Sin embargo, en la literatura que hemos examinado, hallamos una constante preocupación respecto de las distracciones administrativas que experimentan los líderes escolares, lo que no les permite mantener su foco en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Como contrapeso a esta preocupación, el *liderazgo para el aprendizaje* ha sido un tópico vigente durante más de una década, (Darling-Hammond et al., 2007; MacBeath et al., 2009; O’Donoghue & Clarke, 2010; Hallinger, 2011; MacBeath et al., 2018), devolviendo el énfasis a la función central del liderazgo, a saber: a su propósito moral de mejorar los aprendizajes y los resultados escolares. De qué forma los líderes pueden mantener un foco en el propósito moral de los educadores, establecer metas

consensuadas y crear altas expectativas para todos son componentes esenciales en el currículo de formación de los líderes. Sin embargo, nosotros también hemos planteado (Lovett et al., 2014) que

“puesto que la calidad de la enseñanza y los factores que, de manera probada, la refuerzan o debilitan inciden de manera marcada en un buen aprendizaje de los estudiantes, los líderes también debieran enfocarse en adquirir una buena comprensión basada en la práctica de la formación profesional de los docentes” (p. 6).

Robinson et al., (2009) comparten esta visión. Sus hallazgos refuerzan la idea de que las oportunidades de formación profesional experimentadas de manera simultánea por los directivos y los docentes son claves para lograr una mejor pedagogía. El objetivo de la formación en liderazgo debiera ser preparar líderes seguros de sí mismos que sepan traducir su formación en rutinas escolares de modo que la teoría y la práctica de la planificación, coordinación y el monitoreo del currículo escolar constituyan una actividad rutinaria. Más aún, Day et al., (2009) han mostrado que la existencia de una amplia gama de oportunidades de formación profesional tiene una marcada correlación con una mejora en los resultados escolares. Entre las estrategias de liderazgo que han demostrado ser más útiles figuran las conversaciones informales, la imitación de roles, el modelamiento, el mentoreo, la observación entre pares, el *coaching* y la investigación-acción colaborativa.

“Robinson et al., (2009) agregan un muy importante anexo a la formación profesional: los líderes deben estar familiarizados con la formación profesional y la formación para adultos y participar de manera activa en ámbitos de aprendizaje que sean de alta prioridad para la escuela. Estos investigadores concluyen, sobre la base de su meta análisis que el involucramiento directo de los líderes escolares en la implementación del currículo escolar, el monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la observación y comprensión de lo que los docentes y estudiantes realizan en clase produce un efecto solo comparable al de la formación profesional sobre las prácticas” (Lovett et al., 2014 p. 6).

Otro tema pedagógico se relaciona con la necesidad de que los líderes escolares sean capaces de reunir y analizar de manera sistemática datos relevantes sobre una docencia y enseñanza efectivas con sus docentes. Si los datos sobre desempeño han de ser enriquecidos con evidencia cualitativa proveniente de la observación en el aula (Darling-Hammond et al., 2007; Hattie, 2009), los directivos debieran ser capaces de establecer una relación adecuada con sus docentes para que las discusiones sobre solución de problemas y toma de decisiones sean productivas. Por ende, el uso de datos para monitorear y mejorar la docencia y los aprendizajes es otro componente del primer punto focal pedagógico. Ese tipo de práctica en las conversaciones profesionales, las discusiones en torno a problemas o los “diálogos disciplinados” (Swaffield & Dempster, 2009; Dempster et al., 2017) permite que los líderes conecten su trabajo con el de sus docentes.

Punto focal 2: Personas –aprender de aquellos con quienes trabajan los líderes

Este punto focal en el enfoque heurístico de Clarke y Wildy (2011) pone de relieve el tipo de formación profesional que requieren los directivos escolares para adquirir los conocimientos, las habilidades y las disposiciones necesarios para maximizar la motivación, el compromiso y la capacidad de otras personas para alcanzar metas compartidas. Resulta obvio que el liderazgo es siempre relacional, aun cuando las relaciones con los líderes autócratas siempre están marcadas por un poder jerárquico en lugar de las formas compartidas de este poderoso recurso organizacional (Bishop, 2011; Robinson et al., 2009). Los líderes deben entender que su trabajo depende del desempeño de quienes los rodean y que el comportamiento centrado en el líder suele ser contraproducente para el logro de los resultados anhelados. En un sentido muy real, el liderazgo es siempre por, con y a través de los demás. Por ende, entender el desempeño de las personas debiera ser un componente permanente en el currículo de formación en liderazgo. Más aún, nuestro análisis de la literatura confirma la importancia de incluir iniciativas mancomunadas en las estrategias y las prácticas que abran oportunidades para un liderazgo distribuido y un agenciamiento colectivo (OECD, 2008; MacBeath et al., 2018). Compartir el liderazgo de manera amplia y profunda en las escuelas

no es un proceso automático resultante del nombramiento de un individuo. Pero puede aprenderse en teoría y a través de aplicaciones prácticas como el mentoreo, el *coaching* y la amistad crítica que ya hemos citado. Cuando el liderazgo distribuido es aceptado como parte íntegra de nuestro trabajo, el liderazgo formal pasa a un segundo plano, sin desaparecer, permitiendo que prospere la actividad del liderazgo cooperativo.

Punto focal 3: Lugar –aprender acerca del contexto educativo

El punto focal número tres consiste en disponer de líderes escolares capaces de “descifrar” los contextos educativos. Nos referimos a este punto en los criterios básicos para medir la calidad de los programas de formación en liderazgo; por ende, no es sorprendente que vuelva a aparecer como un componente clave en los contenidos del currículo para la formación en liderazgo. Reproducimos una extensa cita de un trabajo anterior (Lovett et al., 2014) para mostrar la amplia gama de tópicos que debiera abarcar su formación en términos de comprensión del contexto.

“Esta habilidad (*descifrar* el contexto) permite a los líderes familiarizarse con las influencias del entorno para tomar decisiones bien fundadas en las realidades del ‘aquí y el ahora’. Los líderes también necesitan comprender los contextos locales y generales: cerciorarse acerca de los factores nacionales e internacionales que condicionan la educación es tan importante como conocer y comprender las influencias locales internas y externas sobre las comunidades escolares. Ambos factores limitan o permiten a los líderes tomar determinadas decisiones educativas. Para los líderes escolares que abordan su conocimiento del *lugar*, la meta deseable es una “alfabetización contextual”, lo que significa comprender las condiciones demográficas, culturales, económicas, legales, regulatorias y de política que los rodean. Los líderes escolares deben familiarizarse con los temas generales de la educación porque son ellos quienes mejor deben entender el escenario global en el que operan sus escuelas. El conocimiento de las tendencias y los temas educacionales internacionales y su expresión en los contextos nacional y local es vital para que los líderes estén bien preparados a la hora de expli-

car y justificar cambios en las políticas, el currículo y las prácticas a nivel local. Este requerimiento se ha vuelto aún más necesario con el creciente énfasis en los estudios comparativos internacionales sobre el desempeño escolar, así como por el empeño de los países por posicionar a sus sistemas educativos a fin de que sus ciudadanos tengan mayores ventajas económicas en el escenario global.

Con respecto al nivel sistémico, los directivos también deben tener una buena noción de las regulaciones nacionales o estatales (políticas y programas) que afectan a sus escuelas. La necesidad de estar conscientes de las expectativas gubernamentales y administrativas se vuelve aún más relevante cuando los directivos tienen la responsabilidad de implementar esos mandatos en sus escuelas. Un posible enfoque para familiarizarse con las condiciones que influyen en la educación a nivel local es la “auditoría cultural” (Hopkins et al., 1994). Este proceso consiste en que los líderes reúnen información relacionada con “ámbitos contextuales”. Estos incluyen a la comunidad general y la demografía familiar de una escuela, su misión y valores, sus metas y sus cargos de liderazgo, sus comités y otras estructuras organizacionales. Los ámbitos contextuales también incluyen la edad, la experiencia y los perfiles de género del personal, las características de la población estudiantil y las celebraciones e hitos importantes de la escuela (Dempster et al., 2017). Este conocimiento del nivel micro (local) permite a los directivos adaptar sus decisiones a las realidades cotidianas de la vida escolar y a moldear de manera consciente la cultura escolar en colaboración con sus docentes y los miembros de la comunidad” (pp. 8, 9).

Punto focal 4: Sistema –aprender acerca del sistema educativo

El cuarto punto focal estipula que todos los líderes escolares deben trabajar en armonía con los sistemas que los emplean. Esto no significa que deban transformarse en autómatas sino más bien en personas que entienden las realidades políticas y los elementos de política educativa que operan por sobre lo que ellos realizan y respecto de los cuales pueden ser constructivamente críticos cuando las circunstancias lo exigen. Nuestra lectura de la literatura sugiere que en las primeras etapas de sus

carreras una de las demandas claves que enfrentarán los líderes será el cumplimiento de las prioridades de política y los requerimientos regulatorios. En cambio, en etapas más avanzadas de su desempeño profesional, adquirirá más protagonismo el influir sobre las políticas del sistema y sobre lo que es justo y lo que no lo es (Hopkins, 2008). El punto principal que cabe destacar respecto del conocimiento sobre el “sistema” es que la formación en liderazgo debe estar alineada con éste. Al respecto, existe una gran cantidad de tópicos cuyo aprendizaje no puede ser relegado a un segundo plano. La mayoría de estos tópicos tiene un trasfondo real o regulatorio que exige de parte de los líderes al menos una comprensión, en términos de su trabajo, de los conceptos legales en lo que se refiere a sus derechos e incumplimiento. Enunciamos algunos para mostrar la amplitud de conocimientos necesarios: procedimientos para la matriculación y expulsión de estudiantes; seguridad de los niños y abuso infantil; relaciones laborales y condiciones de trabajo; acoso sexual; medidas contra la discriminación; manejo de riesgos; rendición de cuentas financiera; manejo de las instalaciones, entre otros. Todos estos temas exigirán ocasionalmente que los líderes escolares ejerzan su propio juicio a la hora de tomar decisiones. Un segundo extracto de Lovett et al., (2014) brinda algunos ejemplos:

“A pesar de que las normas de cumplimiento establecen los ingresos y los gastos de las escuelas, los líderes deben saber cuánto control tienen sobre su contabilidad. Del mismo modo, a pesar de que ciertas normas específicas regulan los procedimientos de matriculación, los líderes disponen de varias opciones para enfrentar situaciones puntuales. Respecto a la contratación de personal, a pesar de que los sistemas suelen establecer ciertas cantidades de funcionarios para los establecimientos, los directivos pueden repartir su personal de diferentes maneras, según las prioridades de su escuela. Todo esto es adicional al propósito central del trabajo de un líder escolar a saber, el liderazgo para el aprendizaje. Los líderes deberán considerar el contexto específico de sus escuelas para aplicar y adaptar con criterio los currículos, las prácticas docentes y los procedimientos de evaluación. Este tipo de conocimiento nunca está plenamente disponible para los nuevos directores; se adquiere en gran medida con la experiencia, a lo largo del tiempo” (p. 10).

Este último punto es muy importante en la medida que muchos temas que conciernen a los niños, niñas y jóvenes, los educadores o los padres y apoderados, requieren soluciones o procesos administrativos para los cuales no existe un manual de instrucciones. Es más probable adquirir conocimientos y comprensión de cómo lidiar con problemas complejos a través de pruebas de ensayo y error, que a través de la aplicación de un programa estandarizado de liderazgo. El apoyo según demanda de un mentor o de un colega confiable ha demostrado ser valioso cuando los líderes deben enfrentar circunstancias en las cuales su capacidad de toma de decisiones es puesta a prueba. El *coaching* también puede ser una importante ayuda para la reflexión después de que se han tomado decisiones y el análisis retrospectivo brinda a los líderes una visión debatible sobre los resultados. Desarrollar estrategias o tácticas para generar un tiempo sin distracciones que permita tomar decisiones de calidad también requiere tiempo y los instructores de *coaching* pueden abordar esta agenda en discusiones sobre experiencias compartidas.

Punto focal 5: Personal –aprender sobre “mí”

El último punto focal debiera en realidad ser el primero en orden de prioridad, dado que apunta a la adquisición de un conocimiento y una comprensión realista sobre uno mismo, nuestros valores personales y profesionales, nuestras posiciones morales y éticas, nuestras fortalezas y flaquezas, nuestras motivaciones y aspiraciones. Todos estos ámbitos más subjetivos del conocimiento pueden cambiar a medida que los individuos transitan de ser docentes a convertirse en aspirantes a líderes, líderes recién nombrados y finalmente experimentados directivos. Un extracto final de Lovett et al., (2014) describe la impronta de este aspecto del currículo para la formación en liderazgo:

El conocimiento de las debilidades personales, todas nuestras imperfecciones, y saber qué hacer para superarlas, es una meta de autoaprendizaje especialmente deseable para los líderes porque los ayuda a protegerse de la arrogancia, la complacencia, la pretensión y el narcisismo.

Puesto que, como lo hemos subrayado más arriba, la educación es una profesión con un propósito moral central -permitir que cada estudiante alcance su potencial a través del aprendizaje- los líderes escolares tienen la clara responsabilidad, a lo largo de sus carreras, de trabajar en pos de ese propósito (MacBeath et al., 2018). La incapacidad de acometer ese propósito moral puede reducir la labor educativa al manejo acrítico de agendas definidas por otros cuyos intereses no son necesariamente los de los estudiantes. Asumir y sostener un propósito moral conlleva potenciales dificultades para los líderes, porque habrá momentos en que una posición moral personal muy arraigada será puesta a prueba. Saber que esto puede suceder, le entrega a los líderes la oportunidad de considerar cómo enfrentar dicho desafío, especialmente si se relaciona con circunstancias humanas complejas.

La ética profesional está estrechamente relacionada con el propósito moral de la educación. Saber y comprender que los valores personales pueden ser rebatidos, que algunos pueden estar sujetos a concesiones y que otros habrán de ser defendidos, sean cuales sean los desafíos, permite a los líderes establecer, especialmente en los procesos de toma de decisiones que involucran temas éticos, un curso de acción (Duignan, 2006). El conocimiento y el uso de estos procesos puede ser un punto de apoyo para los líderes cuando se ven tensionados por la crítica de personas que no se ven favorecidas por determinadas decisiones (Duignan, 2006).

Del mismo modo, el conocimiento teórico de la ética y los valores por parte de los líderes debe ser consonante y sensible a los aspectos prácticos del contexto individual, social y cultural de una escuela. La comprensión de esta relación tenderá a variar a lo largo de la carrera de un líder. Las necesidades de un aspirante a líder o de un líder novato diferirán de las de un líder escolar experimentado que es invitado a brindar asesoría a nivel sistémico o que ha asumido el rol de mentor para aquellos menos experimentados. Hemos observado en la literatura un acuerdo tácito de que los líderes escolares requieren altos niveles de autoeficacia, resiliencia, autoconciencia y juicio para poder lidiar con las demandas y complejidades emocionales inherentes a la toma de decisiones ética en las escuelas (Cranston & Ehrich, 2009; Duignan, 2006; Starratt, 2011; MacBeath et al., 2018, pp.15, 16).

En resumen, en esta sección del capítulo hemos descrito los contenidos de un posible currículo de formación en liderazgo ampliando el enfoque heurístico de Clarke y Wildy (2011) a cinco puntos focales. Existe un traslape evidente entre los criterios de calidad del programa definidos en la primera parte del capítulo y los cinco puntos focales de la heurística, pero la repetición permite enfatizar los cinco componentes claves del liderazgo escolar, tales como el manejo de posibles influencias intrusivas del contexto; la creación de relaciones interpersonales productivas para maximizar el agenciamiento humano colectivo y la importancia de concentrarse en la pedagogía o en un liderazgo para el aprendizaje. Dicho esto, la complejidad del rol del líder escolar es tal que hemos creído necesario seguir desglosando los diferentes ámbitos de conocimiento inherentes a cada uno de los cinco puntos focales. En cierto modo, muchos ya han sido nombrados en nuestro análisis. Por ello, recurrimos a un ejemplo práctico y operativo respecto a cómo el enfoque heurístico adoptado por Clarke y Wildy (2011) puede transformarse en una herramienta de autoevaluación para uso individual. Nos abocamos a ello en la tercera parte de este capítulo.

3. Una herramienta heurística para identificar las necesidades personales, en términos de formación en liderazgo

En otros trabajos, hemos aplicado el análisis de los cinco puntos focales para diseñar una herramienta que pueda ser utilizada por cualquier educador que desee reflexionar sobre sus necesidades personales de formación en liderazgo y cualquier perfil de conocimiento. La versión completa aparece en Lovett et al., (2014) pero en el Cuadro 2 mostramos su potencial en una versión abreviada. Esta versión remite a los cinco puntos focales, pero los amplía para exhibir una muestra de los tipos de ámbitos de conocimiento provenientes de la literatura que consideramos intrínsecos a la formación en liderazgo. Denominamos estos ámbitos de conocimiento “inventarios de contenidos” y, al igual que la mayoría de los inventarios de conocimientos, es incompleto. Por tanto, deja espacio para que cualquier usuario

CUADRO 2. UNA HERRAMIENTA HEURÍSTICA PARA AYUDAR EN LA REFLEXIÓN SOBRE FORMACIÓN EN LIDERAZGO

Punto focal e inventario de contenidos del liderazgo	Formación en liderazgo que ya he desarrollado Sí/No
Pedagogía	
1. Conocimiento sobre crecimiento, aprendizaje y desarrollo a lo largo de la vida	<input type="checkbox"/>
2. Conocimiento sobre estrategias efectivas para la formación docente profesional	<input type="checkbox"/>
3. Conocimiento sobre la lógica, la planificación, la coordinación, la implementación, el monitoreo y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
4. Conocimiento sobre cómo reunir información y llevar a cabo conversaciones basadas en datos empíricos sobre docencia y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
Personas	
5. Conocimiento sobre comunicación que potencia las relaciones laborales	<input type="checkbox"/>
6. Conocimiento sobre cómo estructurar las escuelas para que los docentes, el personal de apoyo y los demás operen como comunidades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Conocimiento sobre cuándo y cómo distribuir las tareas para involucrar a los demás en el liderazgo	<input type="checkbox"/>
8. Conocimiento sobre cómo identificar talentos para el liderazgo y cómo ayudar a otras personas a desarrollarlos	<input type="checkbox"/>
Lugar	
9. Conocimiento sobre temas internacionales y sus posibles efectos sobre las prácticas	<input type="checkbox"/>
10. Conocimiento sobre reformas, políticas y programas nacionales y sus efectos sobre las escuelas	<input type="checkbox"/>
11. Conocimiento sobre contexto escolar y cómo llevar a cabo una auditoría cultural	<input type="checkbox"/>
12. Conocimiento sobre condiciones claves para el aprendizaje y cómo optimizarlas	<input type="checkbox"/>
Sistema	
13. Conocimiento sobre políticas y procedimientos de políticas en los cuales pueden aplicarse criterios personales	<input type="checkbox"/>
14. Conocimiento sobre los requerimientos específicos del sistema en términos de currículo y evaluación	<input type="checkbox"/>
15. Conocimiento sobre diversas tácticas para ayudar a una toma de decisiones criteriosa por parte de los líderes	<input type="checkbox"/>
16. Conocimiento sobre redes para facilitar las relaciones entre pares y supervisores	<input type="checkbox"/>
Personal	
17. Conocimiento sobre mi posición moral, profesional y personal	<input type="checkbox"/>
18. Conocimiento sobre ética profesional y mis valores personales relacionados	<input type="checkbox"/>
19. Conocimiento sobre las tensiones entre el cumplimiento con el sistema y las preferencias personales en mis decisiones de liderazgo	<input type="checkbox"/>
20. Conocimiento sobre fortalezas y debilidades personales en mi liderazgo educacional	<input type="checkbox"/>

añada nuevos elementos. El alcance del aprendizaje está claramente señalado en la herramienta, al igual que la pregunta clave acerca de la formación profesional específica que un individuo ha tenido hasta el momento. Una simple respuesta Sí/No brinda una imagen tangible del perfil de conocimiento de un individuo y permite reflexionar acerca de los siguientes pasos. Muchos docentes aspirantes a roles de liderazgo y directivos en funciones han completado esta herramienta heurística y la han considerado muy útil para la reflexión personal. Y, adicionalmente, un buen punto de partida para desglosar nuevos elementos del inventario.

En la versión completa de la herramienta, les pedimos a los líderes que identifiquen dónde han realizado su formación profesional. ¿Fue en programas concebidos y dictados por el sistema educacional o fue a través de instancias locales informales desarrolladas en el marco del trabajo? A través de sus respuestas, las personas pueden verificar si sus experiencias han estado guiadas por programas impulsados por sus organizaciones o si son el fruto de sus propios esfuerzos. Sea cual sea el caso, la herramienta heurística es útil para aspirantes a líderes que piensen en postular a cargos directivos, así como para líderes experimentados que deseen reflexionar sobre la formación acumulada a lo largo de su desempeño profesional. También formulamos preguntas adicionales, basándonos en sus respuestas: ¿Se siente cómodo con el equilibrio entre lo que el sistema ha requerido de usted y lo que usted ha diseñado y en lo que ha participado? A esto le siguen preguntas como: ¿Qué le dice esto respecto de dónde recae la responsabilidad de su *formación en liderazgo*?

Debemos subrayar que, a pesar de que los puntos focales de la herramienta heurística cubren una amplia gama de tópicos relacionados con el liderazgo escolar, aquellos incluidos como ejemplos de contenidos relacionados con cada punto focal se mencionan solo a título indicativo. Brindan un punto de partida al cual pueden sumarse otras áreas de conocimiento cuando estas surgen en determinados contextos. Así visualizamos la personalización de la herramienta heurística por parte de los líderes escolares, sea cual sea la diversidad de los contextos educativos en que trabajan.

En resumen, la herramienta heurística sugiere un currículo de formación profesional muy diferente para aquellos que desempeñan cargos de liderazgo en las escuelas y para quienes enseñan en las aulas. A pesar de que parte de los contenidos

curriculares refleja lo que cabe esperar de parte de los docentes (por ejemplo, un conocimiento de los procesos de aprendizaje a lo largo de la vida), otros aspectos de la herramienta heurística son propios de las personas que ocupan cargos de liderazgo (por ejemplo, conocimiento de cómo estructurar las escuelas para que los docentes, el personal de apoyo y los demás operen como una comunidad de aprendizaje). En otras palabras, gran parte de la sustancia de la formación en liderazgo es muy diferente de la que requieren los docentes en sus programas de formación. Cuando los individuos utilizan la herramienta heurística, se ven enfrentados, muchas veces por primera vez, al tipo de aprendizaje asociado con el liderazgo escolar.

Conclusión

En la introducción de este capítulo manifestamos nuestro interés en la formación profesional de personas que aspiraban a cargos directivos en las escuelas o ya los desempeñaban, así como en definir cuáles eran sus necesidades de conocimiento y cómo los cargos directivos podían satisfacerlas. Estas eran las dos preguntas claves que motivaban nuestra reflexión. Las respuestas abreviadas a ambas interrogantes son:

- a) Las necesidades de conocimientos varían durante las diferentes etapas de la carrera, pero pueden ser definidas en categorías generales que respondan a las circunstancias personales, valiéndose de una herramienta heurística y
- b) las necesidades de aprendizaje pueden ser atendidas a través de programas formales obligatorios o a través de empleadores u oportunidades de formación libremente escogidas por los individuos, en el trabajo o a través de cualquier oferta disponible.

Al llegar a estas nada sorprendentes conclusiones sobre “equilibrio” entre los que brindan los sistemas educacionales y los conocimientos y las habilidades que buscan por sí mismos los individuos, estamos conscientes de la confirmación que aparece en el reporte anual del Australian Institute for Teaching and School Leadership AITSL (2015), *Liderazgo destacado: Grandes ideas para el cambio y la innovación*:

“Los docentes y los directivos escolares se están apropiando de manera creciente de su formación profesional, y las escuelas y los sistemas educativos están revisando las oportunidades de formación que ofrecen para encontrar el punto de equilibrio entre, por un lado, la flexibilidad y la personalización, y, por el otro, las metas organizacionales y del sistema.” (p. 9)

Concluimos el capítulo con una serie de preguntas tanto para docentes que estén pensando en optar a funciones de liderazgo, como para líderes que ya desempeñan esas funciones y para planificadores responsables del diseño y de la entrega de programas de formación en liderazgo educativo.

Preguntas sobre formación en liderazgo para docentes que reflexionan sobre el liderazgo

- ¿Qué necesito saber sobre liderazgo escolar? ¿Qué alcance tiene? ¿Qué conocimientos y habilidades requeriré?
- Si deseo inscribirme en un programa de formación en liderazgo, ¿cómo sabré si responde a mis necesidades?

Preguntas sobre formación en liderazgo para líderes escolares existentes

- En esta etapa de mi carrera ¿qué formación en liderazgo requiero?
- Al considerar oportunidades para una mayor formación en temas de liderazgo, ¿cómo sabré que el programa que me ofrecen es de calidad?
- Cuando las autoridades de mi sistema escolar me solicitan que asista un curso de formación profesional, ¿en qué debiera basar mi retroalimentación hacia ellos?

Preguntas sobre formación en liderazgo para planificadores del sistema y diseñadores de políticas

- ¿En qué conocimientos y habilidades deberíamos concentrar nuestra formación profesional para aspirantes a directivos escolares?
- ¿A qué conocimientos y habilidades debiéramos dirigir nuestra atención en programas para líderes escolares experimentados?

- ¿Qué comparadores utilizaremos para verificar la calidad del diseño de los programas de formación en liderazgo que instituímos como obligatorios?

Si se nos preguntara, nuestra respuesta a todas esas interrogantes de los docentes, líderes escolares existentes, diseñadores de políticas y diseñadores de programas esta sería que muchas de las respuestas pueden hallarse en las explicaciones que hemos entregado en los ámbitos de los contenidos y procesos de la herramienta heurística y la lista de criterios útiles para formular juicios sobre la calidad de los programas de formación en liderazgo. Ambas destilaciones de la literatura están basadas en una amplia investigación, lo que nos da plena confianza de que serán útiles para cualquier persona que tenga que tomar decisiones respecto de la formación en liderazgo.

Cerramos el capítulo con dos citas que nos remiten a los temas principales abordados. La primera es de Gurr y Drysdale (2015) y refuerza la responsabilidad individual por la formación en liderazgo, pero en aplicaciones colaborativas con otras personas:

“En los sectores no educacionales existe cierta evidencia en el sentido que optar por procesos autoidentificados y automanejados sea más apropiado para una época de grandes cambios. Por ejemplo, Petrie (2014) enuncia cuatro tendencias futuras en la formación en liderazgo: mayor foco en la formación vertical (etapas de desarrollo) que en la formación horizontal (competencias); mayor apropiación individual de la formación; mayor foco en el liderazgo colectivo que en el individual; mucho más foco en la innovación en los métodos de formación en liderazgo. Valiéndonos de estos puntos, queremos reforzar la necesidad de una mayor responsabilidad en la formación en liderazgo, alentar a las personas a meditar sobre el progreso en sus carreras (formación vertical), alentar a las escuelas y a los sistemas a enfocarse menos en el liderazgo individual y más en el colectivo, y, para aquellos que ofrecen programas de formación en liderazgo, considerar formas más innovadoras de brindar esos programas...” (p. 389).

La segunda cita es de Sugrue (2015), cuyo estudio sobre la formación profesional de los directores lo llevó a concluir que la formación promovida y brindada por los sistemas escolares para los directivos debe ser complementada por una agenda informal y libremente escogida por los individuos acerca de lo que es importante para ellos.

“Esta doble vía de aprendizaje se vuelve aun más evidente en las cohortes más recientes y es otro elemento importante que debe ser planificado en la prestación de una formación integral. La prisa de formalizar los aprendizajes a través de “comunidades de formación profesional” no debiera hacernos olvidar la importancia de las oportunidades informales para aprender, sin tampoco descansar exclusivamente en ellas. Sin embargo, formalizarlas puede también diluir su significado y contribución; todo esto sirve para reforzar el sentido profesional de crecer a través del aprendizaje (formal e informal) en pos del liderazgo, a la vez que hay una creciente percepción de que el aprendizaje informal por sí solo, por muy potente que sea, es insuficiente para enfrentar la creciente complejidad del liderazgo y las responsabilidades que conlleva” (p. 100).

Estas palabras confirman la visión expresada en el título de este capítulo, a saber, que para los directivos escolares la formación es un *acto de permanente equilibrio*.

Referencias bibliográficas

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2015). “Leadership on the edge: Big ideas for change and innovation” – Exploring the Profiles. Melbourne: AITSL.
- Bishop, R. (2011). How effective leaders reduce educational disparities. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 27-40). Londres: Sage.
- Brundrett, M., & Crawford, M. (2008). Introduction: Educational leadership in a global environment. In M. Brundrett & M. Crawford (Eds.), *Developing school leaders: An international perspective* (pp. 1-6). Londres: Routledge.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2011). Providing professional sustenance for leaders of learning: The glass half full? In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook on leadership for learning* (pp. 883-906). Dordrecht: Springer.
- Cranston, N., & Ehrich, L. (2009). (Eds) (2009) *Australian School Leadership Today*. Brisbane, Australian Academic Press.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., et al., (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. Research Report. N° DCSF-RR108. Nottingham: University of Nottingham.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B. (2011). *Content and strategies to develop school leadership. A select literature review*. Melbourne: The Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Dempster, N., Townsend, T., Johnson, G., Bayetto, A., Lovett, S. & Stevens, E. (2017). *Leadership and Literacy: Principals, partnerships and pathways to improvement*. Cham, Switzerland, Springer.
- Duignan, P. (2006). *Educational Leadership: Key Challenges and Ethical Dilemmas*. New York: Cambridge University Press.
- Fink, D. (2011). The succession challenge: Warm bodies or leaders of learning? In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *Springer international handbook on leadership for learning: Part One* (pp. 589-602). Dordrecht: Springer.
- Flückiger, B., Lovett, S., & Dempster, N. (2014). Judging the quality of school leadership learning programmes: An international search. *Professional Development in Education*, 40(4), 561-575.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*. 5 (3), 381 – 394.
- Gurr, D., & Drysdale, L. (2015). An Australian perspective on school leadership preparation and development: Credentials or self-management? *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 377-391.
- Hallinger, P. (2003). *Reshaping the landscape of school leadership development: Contexts of learning*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M., (1994). *School improvement in an era of change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In B. Pont., D. Nusche., & D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership. Volume 2: Case studies on system leadership* (pp. 21–32) [online]. París: OECD Publishing.
- Huber, S.G. (2011). Leadership for learning – learning for leadership: The impact of professional development. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *Springer international handbook on leadership for learning. Part one* (pp. 635-652). Dordrecht: Springer.
- Jefferis, T., & Bisschoff, T. (2017). The importance of Twitter in the professional development of digitally engaged head teachers. *ISEA*, 45(2), 43-72.
- Johnson, G., Dempster, N., & Wheelley, E. (2016). Distributed leadership; Theory and practice dimensions in systems, schools and communities. In G. Johnson & N. Dempster (Eds.), *Leadership in diverse learning contexts*. Cham, Suiza: Springer. (pp. 3 – 31).
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P, Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. (pp. 3 – 31). Nottingham: NCSL and DFES.
- Lovett, S., Dempster, N. & Flückiger, B. (2014). Personal agency in leadership learning using an Australian heuristic. *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2014.891532

- Lovett, S. (2018). *Advocacy for teacher Leadership: Opportunity, preparation, support and pathways*. Cham, Switzerland, Springer.
- MacBeath, J. (2006). The talent enigma. *International Journal of Educational Leadership*, 9(3), 183-204.
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G., & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the connections between leadership and learning: Challenges to policy, school and classroom practice*. Londres y Nueva York: Routledge.
- McKinsey and Company. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future* [online]. Retrieved from http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf
- Møller, J., & Ottesen, E. (2011). Building leadership capacity: The Norwegian approach. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook on leadership for learning* (pp. 807-830). Dordrecht: Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice* [online]. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf>
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. Los Angeles, CA: Sage.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series, 41. Melbourne: Australian Council for Educational Leaders.

- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington: Ministry of Education.
- Simpson, B. (2016). Where's the agency in leadership as practice? In J. A. Raelin (Ed.), *Leadership as practice: Theory and application* (pp. 159-178). Londres: Routledge.
- Spillane, J., Healey, K., Parise, L., & Kenny, A. (2010). A distributed perspective on learning leadership. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.) *Leadership and Learning* (pp.159 – 171). Londres: Sage Publications.
- Starratt, R. J. (2011). *Refocusing School Leadership: Foregrounding Human Development through the Work of the School*. Nueva York: Routledge.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7 (3), 267 – 278.
- Sugrue, C. (2015). Principal professional learning: Sources of sustenance? In *Unmasking school leadership: A longitudinal life history of school leaders* (pp. 93-120). Dordrecht: Springer.
- Waters, J., Marzano, R., & McNulty, S. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Wylie C. (2011). The development of leadership capability in a self-managing schools system: The New Zealand experience and challenges. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *International handbook on leadership for learning* (pp. 854-882). Dordrecht: Springer.

Innovaciones en la inducción de líderes escolares en California

Rebecca Cheung¹

La inducción de líderes permite robustecer a los profesionales del ámbito del liderazgo educativo en general. El caso de California, donde se realiza una inducción de dos años, permite destacar algunas lecciones aprendidas, contribuyendo a la elaboración de nuevas políticas estatales. Uno de los componentes claves del modelo usado en California es el coaching. Este debe implementarse de modo tal que cada estudiante reciba lo que requiera para desarrollar su máximo potencial de liderazgo durante la fase inicial de su carrera.

La inducción de directivos escolares es un tema que no ha sido muy estudiado ni implementado de manera masiva en los Estados Unidos. No obstante, tras el éxito obtenido en la inducción de docentes, el Estado de California ha decidido replicar la experiencia con los directivos. Como el campo disciplinario sigue tratando de conceptualizar la inducción de directivos y comprender sus estructuras programáticas y su diseño, el propósito de este artículo es ofrecerles a los formuladores de políticas, investigadores, profesionales y educadores una descripción y los fundamentos teóricos de un programa de inducción exitoso en California. Es así como, luego de la descripción de la experiencia concreta de inducción de un directivo novel, se analiza el impacto potencial de la inducción de líderes en el ámbito global.

1. Profesora de liderazgo en la Universidad de Virginia, Estados Unidos.

1. Los cambios de políticas abundan en California

La experiencia tiene directa relación al trabajo de la Comisión de Credenciales para Docentes de California (CTC, por su sigla en inglés). Se trata de un organismo del Poder Ejecutivo del gobierno estatal que actúa como una comisión que dicta las normas estatales para la formación de docentes en las escuelas públicas de California, otorga las licencias y credenciales a los educadores profesionales, vela por el cumplimiento de las prácticas profesionales y la disciplina de quienes poseen credenciales en dicho Estado. En 2014 la CTC aprobó cambios radicales en la certificación de los directivos escolares del Estado, uno de los cuales fue la obligación de que los líderes completaran un programa de inducción de dos años para la obtención de la certificación administrativa definitiva. Fue una modificación radical en relación con los requisitos anteriores que eran más flexibles y exigían menos tiempo de formación. La finalidad de esta nueva política era lidiar con cuestiones importantes planteadas por Tom Torlakson, superintendente de instrucción, quien en su informe *Greatness by Design* planteó que “con su programa pionero [Beginning Teacher Support and Assessment] California está liderando a nivel nacional el desarrollo de programas de mentoría para docentes noveles. En sus primeros años, este programa ha logrado reducir el desgaste y mejorar la competencia de los docentes [sin embargo] en comparación con otros estados, California se encuentra rezagado en cuanto al apoyo brindado a los directivos escolares (p.42)”. ¿Son alcanzables las metas de las políticas de reducir el desgaste de los directivos y mejorar su competencia a través del mandato de la inducción de directivos?

Aproximadamente diez años antes del mandato impuesto por la nueva política de la CTC, el Instituto de Liderazgo Directivo (PLI, por su sigla en inglés) de la Universidad de California, en Berkeley, inició la práctica de inducción de directivos escolares. Creado en 1999, este instituto ha desarrollado tres ámbitos de trabajo: formación, inducción y extensión del liderazgo. Todos los programas han sido diseñados en base a los principios de equidad y justicia social y se focalizan en mejorar la educación de los estudiantes de escuelas públicas de los grupos más

vulnerables e históricamente marginados. A través de 18 cohortes, el Instituto de Liderazgo Directivo de Berkeley ha formado a casi 600 directivos educacionales, de los cuales el 50% son personas de color, el 95% se desempeña en la educación pública y el 88% trabaja en la zona de la Bahía de San Francisco. Originalmente diseñado como una extensión del programa de formación, la misión del programa de inducción del PLI -Programa de Respaldo del Liderazgo (LSP, por su sigla en inglés)- consiste en la inducción de una comunidad diversa de líderes escolares focalizados en la equidad para mejorar la educación de los estudiantes de escuelas públicas de los grupos más vulnerables e históricamente marginados del Estado, en aras de la justicia social.

La Universidad de California ha sido designada como el centro de investigación público y líder en materia de políticas para California, como lo establece el *Plan general para la educación superior en California*. HEn esa línea, hace cinco años, cuando la CTC estableció el mandato de la inducción de directivos, los dos Institutos de Liderazgo de Directores, el de Berkeley y el de la UCLA, establecieron una alianza sin precedentes para expandir el modelo de inducción del Instituto de Liderazgo Directivo de Berkeley a fin de incluir a la región de Los Ángeles. A lo largo de cinco años de colaboración, los programas han creado un modelo estatal para la inducción de líderes a través de dos modalidades: presencial e *híbrida en línea* (a través de la cual aproximadamente el 65% de las actividades del programa se completan de manera presencial y las 35% restantes a través de videoconferencias). La alternativa híbrida en línea ya ha brindado apoyo a más de 80 líderes en su carrera inicial, tanto a graduados del Instituto de Liderazgo Directivo de la UCLA como a otros directivos escolares de programas asociados de la región de Los Ángeles y zonas del condado de Orange.

Ya en su decimoquinto año, el Programa de Apoyo al Liderazgo (LSP) realiza la inducción de graduados del PLI de Berkeley que trabajan en la zona de la Bahía de San Francisco, graduados del Instituto de Liderazgo Directivo de la Universidad de California, Los Ángeles, y líderes selectos graduados de otros programas de formación del Estado, todos ellos en la fase inicial de su carrera. En total, el programa ha realizado la inducción de más de 300 directivos en California. Tan

solo en los últimos cinco años (2013-2018), los directivos del Programa de Respaldo del Liderazgo han trabajado en más de cincuenta distritos o en agencias educativas locales. Las tasas generales de satisfacción son muy altas. Entre 2014 y 2017, en las encuestas realizadas al final del programa (cuya tasa de respuesta alcanzó un promedio de 57% durante los cuatro años), el 84% de los entrevistados calificó su experiencia de inducción como “principalmente satisfactoria” (4 de 5) o “muy satisfactoria” (5 de 5). Al interrogar a los encuestados acerca del impacto del programa de respaldo del liderazgo en su desarrollo personal como líder, el 82% estuvo de acuerdo en que el programa había influido sustancialmente (4 de 5) o enormemente (5 de 5) en su desarrollo.

2. Descripción del modelo de respaldo del liderazgo (LSP)

Este programa de respaldo del liderazgo se basa en una filosofía de mejora permanente que asume que los individuos se desarrollan y moldean sus perspectivas a medida que transitan hacia cargos nuevos más desafiantes. Los líderes noveles se desarrollan mediante una práctica seria y reflexiva que representa uno de los ejes centrales del programa. A través de diversas instancias y actividades, que incluye un trabajo de *coaching*, los participantes profundizan sus conocimientos y mejoran sus destrezas como directivos docentes. Los candidatos participan durante dos años académicos (cuatro semestres) desarrollando las siguientes actividades y experiencias:

- a. Seminarios mensuales que incluyen la indagación narrativa, el intercambio de problemas relacionados con la práctica y actividades rigurosas que permiten desarrollar sus conocimientos y prácticas
- b. *Coaching* individual en el lugar de trabajo
- c. Actividades de desarrollo profesional
- d. Aprendizaje diferenciado y personalizado
- e. Documentación del crecimiento y desarrollo en liderazgo
- f. Evaluaciones formativas y sumativas.

El Programa de Respaldo del Liderazgo amplía la labor realizada por ambos programas de formación del Instituto de Liderazgo Directivo, construyendo una base teórica para los futuros administrativos y contribuyendo a que los nuevos líderes apliquen la teoría a la práctica (Stein & Gewirtzman, 2003). El programa se vale de la experiencia de los líderes noveles para guiarlos en el proceso de desarrollo de una teoría de la acción en liderazgo; en otras palabras, sus experiencias constituyen “la fuerza motriz” para desarrollar y co-conceptualizar lo que significa ser un líder efectivo (Dewey, 1938). Esta “experiencia existencial concreta” del nuevo líder es el motor para abordar los dos elementos focales de la reflexión y la indagación (Freire, 1970).

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo es el sello distintivo del aprendizaje adulto, pero con el aporte de estructuras formales que apuntalan el aprendizaje y la reflexión dicho aprendizaje se ve robustecido (Daley, 2000). El diseño del programa LSP basa sus premisas en la convicción de que el aprendizaje social y la construcción conjunta de sentido dentro de una cohorte profesional y con un grupo de pares fomenta y acelera los aprendizajes (Vygotsky, 1978).

El currículo de ambos programas de formación se amplía y profundiza en el programa de respaldo del liderazgo, siguiendo el modelo de Bruner de currículo en espiral (Bruner, 1960). Asimismo, el ciclo de aprendizaje experiencial postula que la reflexión sistemática sobre las experiencias incrementa de manera considerable las probabilidades de generar aprendizajes y experticia (Schön, 1983). El currículo del programa LSP está diseñado en torno a la rúbrica Conexión de Liderazgo, un compendio de destrezas y disposiciones de liderazgo basado en la investigación y creado por el PLI de Berkeley, que está alineado con las Normas Profesionales para Líderes Educativos de California (CPSEL, por su sigla en inglés), la versión californiana de las normas de liderazgo del Consorcio Interestatal de Liderazgo para la Certificación (ISLLC, por su sigla en inglés). Los siete elementos de la rúbrica Conexión de Liderazgo son los siguientes: presencia y actitud, identidad y relaciones, equidad y abogacía, currículo y docencia, organización y sistemas, cambio y coherencia, evaluación y rendición de cuentas. El doble objetivo de reflexión e indagación orienta la elaboración de un conjunto estructurado de actividades académicas y prácticas que promueve el análisis y la

resolución de problemas, la investigación auténtica de problemas complejos y la motivación e inspiración que sustenta a los líderes noveles durante esa fase que, por lo general, es la más difícil de su desarrollo (Schön, 1987).

Además del aprendizaje entre pares del LSP, cada estudiante recibe el apoyo de un facilitador (*coach*) durante los dos años que dura el programa (un mínimo de 80 horas totales). Los *coach* son docentes con gran experiencia que se han desempeñado previamente como líderes en escuelas locales y que han sido reclutados, seleccionados y capacitados por el PLI de Berkeley para desarrollar sus destrezas de *coaching*. En aras de fomentar la construcción social de conocimientos, destrezas y disposiciones, el LSP conceptualiza la relación entre el *coach* y el líder novel como un proceso de aprendizaje cognoscitivo en que un aprendiz con menos conocimientos o destrezas aprende de un experto (Lave, 1993). El LSP se basa en la teoría de las comunidades de aprendizaje anidadas (Resnick, 1991) y en la creencia de que la cognición situada y la forma en que un líder novel llega a comprender –y más adelante a desempeñarse en su nuevo rol– es importante para el desarrollo de hábitos mentales y afectivos –conocimiento, destrezas y disposiciones– que serán parte constitutiva del nuevo líder a medida que va adquiriendo experticia (Lave, 1988). El LSP también personaliza el programa para adecuarse a las necesidades de los aprendices adultos. A través del Plan de Inducción Individual (IIP, por su sigla en inglés), los participantes pueden identificar sus necesidades personales de aprendizaje. Además del *coaching*, el LSP promueve el aprendizaje personalizado en varias formas: seminarios en que mediante protocolos como narrativa y asesoría, los estudiantes identifican, exploran y reciben apoyo en relación a sus dificultades /dilemas personales de liderazgo; talleres –varias veces durante año, el programa LSP ofrece talleres en torno a temas relevantes de liderazgo; módulo de aprendizaje personalizado (PLM, por su sigla en inglés)– unidades de estudio en línea y actividades y recursos seleccionados, para promover el desarrollo de una destreza o disposición de liderazgo específica que los estudiantes pueden seleccionar o completar.

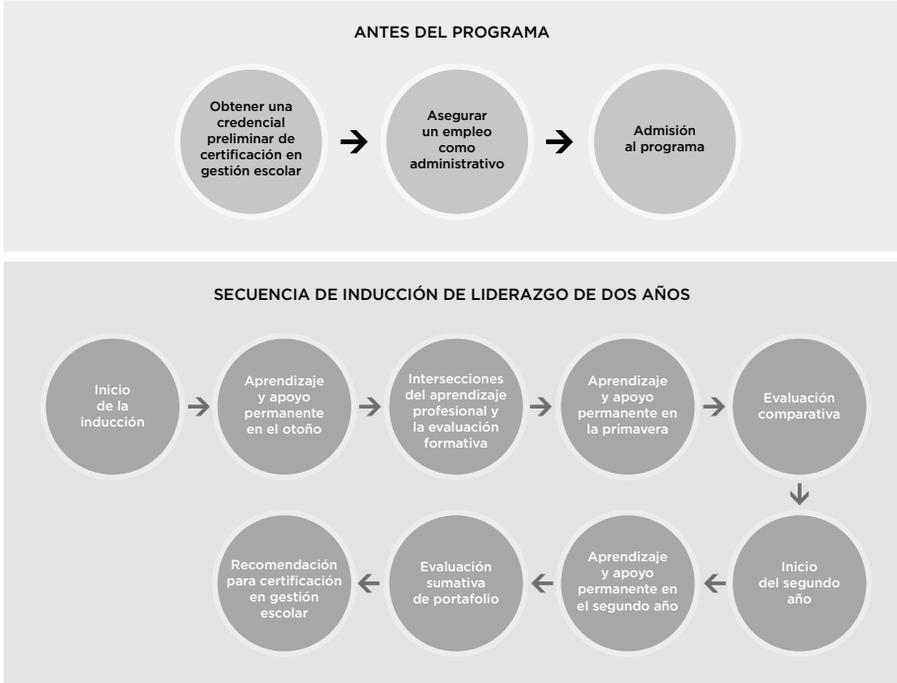
La evaluación es un componente clave presente a lo largo de todo el ciclo de inducción. Las evaluaciones han sido diseñadas para que los candidatos demuestren que cumplen con los estándares profesionales de los directivos

educacionales de California y con la rúbrica *Conexión de Liderazgo del PLI* de Berkeley. La evaluación inicial es parte del proceso de admisión e inscripción, en tanto que las evaluaciones formativas son realizadas por los candidatos, pares y miembros del equipo LSP en relación a objetivos claramente identificados, a través de diversas instancias durante los dos años del programa. Estas instancias de reflexión y retroalimentación pueden ocurrir durante el seminario, el *coaching* o a través de tareas asignadas. Al finalizar el primer año del programa, los candidatos son formalmente evaluados en relación a los estándares de la rúbrica *Conexión de Liderazgo* mediante una evaluación comparativa. Estos análisis incluyen la documentación recogida a través del IIP, así como las evaluaciones del equipo docente del programa LSP. De esta forma, el proceso les permite a los candidatos identificar sus fortalezas y desafíos y fijarse metas para el segundo año. Por último, para determinar que el candidato cumple con todos los requisitos del programa y está apto para obtener su licencia profesional, al término del programa el equipo docente LSP reúne toda la evidencia acerca de los progresos del candidato y realiza una evaluación sumativa en base a la presentación y los contenidos del portafolio, el proyecto de cambio docente, el proyecto de cambio del uso del tiempo y la bitácora de reflexiones.

3. Experiencia del candidato

Junto con presentar el programa y sus fundamentos teóricos, en esta sección describimos un recorrido estándar desde una experiencia concreta. El siguiente diagrama es una representación gráfica de la trayectoria de los directivos escolares en la etapa inicial de su carrera. A continuación, en el Cuadro 1 se describen cada uno de los hitos, valiéndonos del caso de una administrativa nueva –la señora Lee– que ingresa al programa LSP. Al adoptar la perspectiva de un directivo en la fase inicial de su carrera y describir sus experiencias, queremos ilustrar cómo se entrelazan las diferentes instancias de apoyo y estructuras para generar una experiencia de inducción fluida y coherente.

CUADRO 1. VISIÓN GENERAL DE LA SECUENCIA DE INDUCCIÓN DE LIDERAZGO DE DOS AÑOS



3.1 Inicio de la inducción

Durante los cuatro primeros meses de haber sido contratada como subdirectora, la señora Lee, quien está en la etapa inicial de su carrera como directiva, ha sido aceptada en el programa de inducción y apoyo al liderazgo, de la Universidad de Berkeley, cuya duración es de dos años. A inicios del otoño, asiste a un retiro durante todo un día sábado junto con un grupo de nuevos directivos. La actividad, conducida por el señor Jones, coordinador del programa, incluye un panorama general de las actividades que se desarrollarán durante el primer año, instancias para relacionarse con los demás participantes, una introducción a los protocolos que regirán las reuniones mensuales y el inicio de la evaluación preliminar. Basada en la rúbrica Conexión de Liderazgo, la evaluación preliminar

de la señora Lee se centra en los elementos 1-3: presencia y actitud, identidad y relaciones, equidad y abogacía, que constituyen los aspectos fundacionales del liderazgo. La evaluación también incluye una autoevaluación y otros elementos, como el portafolio preliminar del programa y las metas del empleador. Al finalizar el retiro, la señora Lee recibe unas tareas que debe completar en su casa, entre otras, completar la evaluación preliminar e identificar 5 ó 6 objetivos de aprendizaje para el primer año. Durante el retiro también se le informa a la señora Lee que el *coach* la ayudará a cumplir con la mitad de sus objetivos de aprendizaje y que para los restantes objetivos tendrá el apoyo de las opciones profesionales de aprendizaje que le brinde su empleador.

Antes de haberse cumplido un mes del retiro, el señor Jones le presenta a la señora Lee a la persona que estará a cargo de su *coaching* de liderazgo. Esta ha sido cuidadosamente elegida en base a varios criterios tales como: distrito, nivel escolar, especialización, tipo de escuela, género y raza. La señora Lee y su *coach* de inducción, el señor Díaz, conciertan una cita inicial que se realizará en la escuela.

A la semana siguiente el señor Díaz llega a la reunión inicial de *coaching*. La señora Lee lo hace pasar a su oficina y revisan la agenda que éste ha preparado, dándose además unos minutos para conocerse mejor. La señora Lee invita al señor Díaz a recorrer el establecimiento y comparte algunas de sus observaciones iniciales y los desafíos que tiene por delante. Luego, le muestra los resultados de su autoevaluación, trabajo que comenzó a redactar durante el retiro. Juntos identifican los 2 o 3 objetivos que ella misma se propuso en su Plan Individual de Inducción (IIP) y para cuyo cumplimiento contará con el apoyo de su *coach*. El señor Díaz la sondea en cuanto a sus objetivos y al apoyo que requiere. Acuerdan que la señora Lee concertará una reunión tripartita en la que el señor Díaz podrá presentar el programa de inducción al supervisor de la señora Lee y este tendrá la oportunidad de aportar comentarios al IIP. A los pocos días, la señora Lee recibe un mensaje electrónico del señor Díaz con una minuta de la reunión, los pasos siguientes acordados y su disponibilidad para la reunión tripartita.

Aproximadamente un mes después del retiro, la señora Lee asiste a su primera reunión mensual obligatoria. Su facilitadora, la señora Ali, es una experimentada administrativa escolar de un distrito vecino. El grupo de la señora Lee está inte-

grado por 8 a 10 directivos noveles que asistieron también al retiro inicial donde conocieron a la señora Ali. Al comenzar la reunión, la señora Ali expresa su alegría de trabajar con los participantes durante los siguientes dos años y explica que las sesiones de aprendizaje profesional han sido diseñadas para constituir un entorno de apoyo a lo largo del programa y que cada reunión estará dividida en varias secciones: prestar apoyo en los problemas relativos a la práctica, brindar contenidos y aplicaciones y establecer conexiones con otros aspectos del programa. Al inicio de la sección de la agenda de problemas relativos a la práctica, la señora Lee es asignada a un grupo tripartito y se le pide que utilicen el protocolo de narración presentado durante el retiro. Después de revisar el protocolo, cada integrante del grupo cuenta con cinco minutos para describir un dilema de liderazgo específico; luego, sus dos compañeros pueden formular preguntas, hacer observaciones e identificar sus implicaciones para el liderazgo.

3.2 Aprendizaje sostenido y apoyo en otoño

La señora Lee sigue asistiendo a las reuniones mensuales y recibe varias sesiones de *coaching* en el recinto escolar (aproximadamente 3 horas al mes). Completa breves tareas de lectura sobre temáticas de supervisión y evaluación para sus reuniones mensuales, participa en varias cadenas de conversación por correo electrónico con su *coach* y conversa telefónicamente con uno de sus compañeros para aprender más acerca de cómo funciona el modelo de inclusión de la educación especial en su escuela.

Durante la reunión mensual de diciembre, la señora Ali recuerda al grupo que durante ese mes no habrá reunión. En su lugar, los participantes tienen la posibilidad de escoger otras opciones de formación profesional, las que fueron presentadas durante el retiro inicial y que en esta ocasión la señora Ali vuelve a describir. Los candidatos pueden optar por participar en talleres o módulos de aprendizaje personalizado o realizar una visita escolar focalizada. La señora Lee decide analizar estas opciones con su *coach*. Uno de los talleres está centrado en los procedimientos legales para una audiencia de expulsión y la señora Lee piensa que podría beneficiarse de dicho taller ya que está cargo de la disciplina escolar de su escuela. Sin embargo, no es uno de los focos de sus metas IIP. También le interesa visitar a uno

de los participantes del programa ya que la escuela en que este trabaja cuenta con un modelo de inclusión de la educación especial y la señora Lee es responsable de supervisar el departamento de educación especial de su establecimiento. Por último, también opta por el módulo de aprendizaje personalizado que trata sobre el marco de equidad ya que podría asistir en un horario conveniente. El señor Díaz le aconseja que tome la decisión en base a los objetivos que se propuso en su IIP, pero que también tome en cuenta su propio contexto. Ella decide asistir al taller y completar a la vez el módulo de aprendizaje personalizado.

3.3. Intersecciones entre el aprendizaje profesional y la evaluación formativa

El taller sobre procedimientos legales para una audiencia de expulsión se imparte durante la tarde en una escuela primaria local y lo facilita un abogado especializado en ley de educación. La señora Lee se alegra de encontrarse con algunos de los integrantes de su grupo mensual y otras personas que conoció durante el retiro inicial. El taller de dos horas se centra en un estudio de caso que les permite a los participantes abordar cuestiones relativas a los procedimientos legales, debatir y formular preguntas en grupos grandes y pequeños. Al finalizar el taller, la señora Lee envía un trabajo con sus reflexiones acerca de lo aprendido, tanto en términos de contenido como de liderazgo al señor Jones y a la señora Ali y que incluirá en su portafolio.

Para iniciar su trabajo en el módulo de aprendizaje personalizado sobre el marco de equidad, la señora Lee ingresa al sitio web del programa donde encuentra un video de introducción de dos minutos (preparado por el señor Jones) además de recursos y actividades sugeridos. En base al resumen, elabora un plan de cómo quiere completar el PLM y comparte algunas de sus reflexiones de aprendizaje con el señor Díaz durante la siguiente sesión de *coaching*. Luego, escribe un artículo documentando el proceso mediante el cual completó el módulo de aprendizaje personalizado (PLM), las ideas que surgieron a partir de su conversación con el señor Díaz y los siguientes pasos e implicaciones para sus prácticas de liderazgo. Finalmente, la señora Lee sube su trabajo al portafolio en línea para que tanto el señor Jones como la señora Ali puedan revisarlo.

3.4. Aprendizaje y respaldo permanente durante la primavera

Tras las opciones de formación profesional más personalizadas del mes de diciembre, las reuniones mensuales siguen focalizándose en problemas relativos a la práctica, así como en la supervisión y evaluación del equipo docente. La señora Lee decide potenciar este tema centrándose en cómo respaldar a un docente que está experimentando dificultades y al que debe evaluar. Esto le brinda la oportunidad de analizar y comparar diferentes instrumentos de evaluación, sostener conversaciones muy directas y analizar el desempeño del personal docente de acuerdo a la rúbrica del distrito. Durante la primavera, escribe un artículo sobre cómo ha desarrollado nuevas fortalezas de liderazgo en relación a la supervisión y evaluación del equipo docente y lo envía a través de su portafolio para que lo revisen el señor Jones y la señora Ali.

A través de las sesiones periódicas de *coaching*, el señor Díaz brinda apoyo a la señora Lee analizando dilemas de liderazgo, ayudándola a planificar su desarrollo profesional, realizando observaciones conjuntas sobre un grupo de profesores que la señora Lee tiene la misión de evaluar, y observando su presentación en una reunión con apoderados y miembros de la comunidad, a fin de brindarle retroalimentación en cuanto a su presencia profesional, una de sus metas IIP. Juntos revisan de manera periódica los tres objetivos que ella misma planteara en su IIP e identifican áreas de perfeccionamiento. Uno de los objetivos fue modificado después del primer semestre debido a un cambio en las políticas distritales de disciplina estudiantil. A través de sus conversaciones de *coaching*, han ido desarrollado una relación de confianza y confidencialidad.

En la primavera, la señora Lee tiene una segunda oportunidad de elegir un taller, un módulo de aprendizaje personalizado u otra opción de aprendizaje profesional; una vez más, varias opciones le parecen atractivas. Revisa su IIP y decide realizar la visita al establecimiento de su colega para aprender más acerca del programa de inclusión de la educación especial ya que no pudo programar dicha actividad durante el semestre de otoño. En su función de administrativa a cargo del departamento de educación especial, lidera un equipo que está en el proceso

de desarrollar una visión para crear un programa de integración en su escuela. La señora Lee decide priorizar sus responsabilidades laborales y focalizarse en dicho tema para el proyecto de cambio docente, actividad que deberá desarrollar durante el segundo año del programa de inducción.

3.5. Evaluación comparativa

El final del primer año, fecha que marca la mitad del período del programa de inducción, incluye una serie de actividades que culminan con la evaluación comparativa, un hito importante del programa. La señora Lee intercambia sus impresiones sobre los progresos realizados para alcanzar las metas del programa de inducción personalizado con su *coach*. Recopilando y analizando los apuntes de las reuniones de *coaching* y los resúmenes mensuales, el señor Díaz le presenta a la señora Lee un informe con una descripción del trabajo realizado durante el *coaching* y la evidencia que ha recogido en terreno sobre sus progresos en relación a tres de los objetivos propuestos en su IIP. La señora Lee incluye este documento en su portafolio en línea para la evaluación comparativa. Durante la última reunión mensual del año escolar, la señora Lee prepara un documento con sus reflexiones acerca de su desarrollo en liderazgo que comparte con su grupo. Dicho documento también será utilizado para la evaluación comparativa.

Durante el verano, el señor Jones revisa los diferentes componentes de la evaluación comparativa de la señora Lee: el informe de su *coach*, el documento con reflexiones personales y los trabajos de formación profesional. Decide que ha realizado suficientes progresos para continuar con el segundo año del programa de inducción, sin condiciones o necesidad de actividades adicionales.

3.6. Inicio del segundo año

Un sábado del mes de agosto, la señora Lee asiste al retiro del segundo año donde se reencuentra con los participantes de su grupo mensual y otros integrantes del grupo más amplio. El señor Jones, coordinador del programa, les brinda un panorama general de las actividades a realizarse durante el segundo año y explica el nuevo protocolo que regirá para las reuniones mensuales, y la continuación del IIP. Siguiendo los lineamientos de la rúbrica de liderazgo, el

plan individual de inducción de la señora Lee se focalizará este año en los elementos 4-7: currículo y docencia, organización y sistemas, cambio y coherencia, evaluación y rendición de cuentas, incluida una autoevaluación, así como otras aportaciones como, por ejemplo, la retroalimentación sobre su evaluación comparativa, la evaluación de desempeño por parte de su supervisor en el trabajo, y las metas del empleador. Nuevamente, se le informa que el *coach* de liderazgo la ayudará a cumplir con la mitad de sus objetivos de aprendizaje, y que para completar los restantes objetivos contará con el apoyo de las opciones de aprendizaje brindadas por su empleador.

Esta vez, el trabajo que deberá realizar en casa consistirá en completar la autoevaluación e identificar 5 a 6 objetivos de aprendizaje para el segundo año.

El señor Díaz seguirá siendo el *coach* de la señora Lee. En base a la relación de confianza que desarrollaron durante el primer año, identifican los objetivos del IIP que la señora Lee trabajará durante las sesiones de *coaching* del segundo año. A la señora Lee le interesa contar con el respaldo del señor Díaz para desarrollar su proyecto de cambio docente y gestar en forma conjunta la visión de un modelo de educación especial integrado, en el que la ayude a identificar los elementos que pueden verse afectados por el nuevo modelo y a predecir su impacto en otras decisiones curriculares y docentes. A través de dicho proceso, estará más capacitada para analizar tanto los desafíos como las posibles soluciones para generar el cambio. La señora Lee concertará una reunión tripartita con su supervisor para que el señor Díaz pueda revisar los requisitos del programa y para que su supervisor aporte comentarios acerca de las metas establecidas por la señora Lee durante el segundo año de su plan de inducción.

Un mes después del retiro, la señora Lee asiste a su primera reunión mensual del segundo año durante el cual el trabajo ya no se realizará en grupos de a tres, sino con todo el grupo. La señora Lee se ofrece para presentar un problema relacionado con la práctica, conforme al nuevo protocolo que rige para la consultoría. Le resulta muy provechoso trabajar con la señora Ali en la preparación de la presentación del problema y las preguntas y sugerencias de los demás participantes son un gran aporte para su aprendizaje personal.

3.7. Aprendizaje y apoyo sostenido durante el segundo año

Al igual que durante el primer año, la señora Lee sigue asistiendo a las reuniones mensuales y recibe sesiones de *coaching* en la escuela en que trabaja (aproximadamente tres horas mensuales). Tiene dos oportunidades adicionales para participar en talleres, módulos de aprendizaje profesional u otras modalidades de aprendizaje, como por ejemplo la visita a un establecimiento que realizó durante el primer año. Tanto la señora Ali como el señor Díaz y el señor Jones siguen apoyando a la señora Lee durante el año. Ella sigue utilizando su portafolio en línea donde sube sus reflexiones, análisis y otros elementos que ilustran sus avances en materia de liderazgo.

Durante el segundo año, el empleador de la señora Lee la invita a participar en un instituto de liderazgo para aspirantes a director. A través de ese programa, asiste a talleres dictados por expertos y líderes distritales. Esta experiencia le permite documentar su aprendizaje profesional en el portafolio del programa de inducción.

Puesto que muchos de los compañeros de la señora Lee que participan en las reuniones mensuales serán sus colegas profesionales más allá del programa de inducción, la señora Lee decide que es importante crear redes estratégicas. Consulta con sus pares para que le recomienden módulos de aprendizaje personalizado y un pequeño grupo comienza a reunirse a cenar antes de las reuniones mensuales. Además, contacta con mayor frecuencia a sus pares para conseguir diferentes recursos y otros contactos, tanto para el programa como para su trabajo.

3.8. Evaluación sumativa del portafolio

El final del segundo año abarca una serie de actividades que culminan con la evaluación sumativa. La señora Lee está consciente de que la recomendación para la obtención de una certificación en gestión escolar (licencia completa) se basa en la evaluación sumativa. Intercambia impresiones con su *coach* en cuanto a los progresos realizados para cumplir con las metas definidas en su plan individual. Mediante la recopilación y el análisis de los apuntes sobre las reuniones sostenidas entre ambos y los resúmenes mensuales, el señor Díaz le presenta a la señora Lee un informe que incluye una descripción del trabajo de coaching y la evidencia

que ha recogido en terreno sobre sus progresos en relación a tres de los objetivos propuestos en su IIP. La señora Lee prepara y presenta su portafolio final al señor Jones, al señor Díaz y a un grupo de pares. En su presentación de 20 minutos destaca los puntos más importantes de su desarrollo en liderazgo en relación a cada elemento de la rúbrica Conexión de Liderazgo durante los dos últimos años. Los asistentes le brindan retroalimentación acerca de su grado de preparación para liderar en el futuro.

Durante el verano, el señor Jones revisa los diferentes componentes de la evaluación sumativa de la señora Lee: informe de *coaching*, portafolio y trabajos de aprendizaje profesional. En base a esos elementos recomienda que se le otorguen las credenciales administrativas. Habiendo cumplido con todos los requisitos para obtener la credencial, la señora Lee ha completado la fase inicial de su carrera de liderazgo y puede iniciar la búsqueda de nuevas oportunidades de desarrollo profesional que le permitan ampliar sus conocimientos y destrezas en aras de enfrentar futuros desafíos de liderazgo. Producto del trabajo realizado en conjunto durante los dos años y del estrecho vínculo que forjó con el señor Díaz, la señora Lee sigue comunicándose de manera periódica con él para informarle respecto de su trabajo y sus logros. Además, continúa asistiendo a las cenas mensuales con sus pares.

4. Impacto potencial de la inducción de líderes

La inducción de líderes permite robustecer a los profesionales del ámbito del liderazgo educativo en general. Con un diseño e implementación efectivos, puede tener una repercusión positiva en dos aspectos claves: la autoeficacia y la retención. Las primeras investigaciones sobre el impacto del programa de respaldo del liderazgo pueden contribuir a generar investigaciones futuras en el ámbito.

La autoeficacia del líder, la percepción de la propia capacidad para incidir en el cambio, son factores importantes para que los programas de inducción eficaces tengan un impacto positivo y albergan grandes promesas para la investigación en liderazgo (Tschannen-Moran y Gareis 2003; Bandura, 2000; Gist y Mitchell,

1992). La conducta de los líderes está marcada por sus pensamientos y creencias y estas están moldeadas por el entorno, incluida la formación y la inducción. Bandura (2000) propone tres enfoques específicos para desarrollar la autoeficacia que son directamente transferibles a la inducción: la maestría dirigida, que incluye la modelación instructiva, el desarrollo guiado de destrezas y la transferencia; la modelación de la maestría cognoscitiva en aras de que los directivos noveles desarrollen habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones; y las competencias autorreguladoras como la reflexión y la capacidad de fijarse objetivos personales.

Cuando los líderes se sienten debidamente respaldados y preparados para su trabajo, suelen ser más optimistas en cuanto a su capacidad para incidir en el cambio y tienen mayor confianza en su capacidad de liderazgo. Una de las formas en que el programa mide la autoeficacia es encuestando periódicamente a los participantes. Entre 2014 y el 2017, el 79% de los encuestados estuvo muy de acuerdo o de acuerdo que los temas y actividades/proyectos de los seminarios del programa de inducción habían ampliado su repertorio personal de estrategias de liderazgo. Durante el mismo período, el 83% de los encuestados estuvo muy de acuerdo o de acuerdo con que los debates de los seminarios del programa habían contribuido a desarrollar su capacidad de reflexión. Uno de los encuestados lo describió en los siguientes términos: “Disfruté mucho con los seminarios mensuales. El equilibrio entre debate y contenido era perfecto. Aprendí mucho escuchando las experiencias de los demás. También recibí excelentes sugerencias y retroalimentación cuando compartí mis propias experiencias.”

El *coaching* es también un elemento crucial del modelo LSP y permite mejorar de manera considerable la autoeficacia de los líderes. El 94% de los candidatos estuvo de acuerdo (4 de 5) y muy de acuerdo (5 de 5) en que el *coaching* fue instrumental para su desarrollo. Un alto porcentaje (93%) de los encuestados señalaron que, con la ayuda del coach, habían sido capaces de establecer metas claras que contribuyeron a su aprendizaje y/o desempeño laboral. En palabras de uno de los encuestados, “el *coaching* me ha permitido reflexionar sobre mi trabajo y en especial sobre las cosas que están funcionando. El *coaching* me ha inculcado una actitud permanente de aprendizaje y de preguntarme cómo puedo ser parte de la solución.”

La investigación ha demostrado que la rotación de los directivos tiene un efecto negativo en la rotación de los profesores y que, a su vez, la rotación de los profesores tiene un impacto negativo en los resultados estudiantiles (Instituto de Políticas de Aprendizaje, 2017; Burkhauser, 2017). Cuando existe una alta rotación constante del equipo docente en una escuela, es necesario reconstruir una y otra vez las relaciones entre la comunidad y el equipo docente para generar relaciones de confianza (Guin, 2004). Además, las escuelas de bajo desempeño, con mayor concentración de estudiantes pobres y de minorías en los Estados Unidos, suelen tener las tasas más altas de rotación de directivos, lo que, en última instancia, incide de manera negativa en los aprendizajes estudiantiles (Ingersoll, 2003; Hanushek, 2004; Burkhauser et al., 2012). Es probable que dichos estudiantes sean quienes más requieran una experiencia escolar coherente y de apoyo (Boyd et al., 2009; Hanushek et al., 2004; Scafidi et al., 2005). En el reciente estudio de la Corporación Rand, el equipo de investigadores de Burkhauser señala:

Pese a que algunos plantean que es una buena idea que los distritos actúen con celeridad y sustituyan a los directores que no realizan una buena labor, la rotación de directores puede tener un impacto negativo en los estudiantes y los docentes. Nuestras investigaciones revelan que, por lo general, los directores que los reemplazan no obtienen mejores resultados que los que fueron expulsados. Las escuelas que pierden a un director nuevo después de un año suelen no obtener buenos resultados al año siguiente con (una vez más) un nuevo director. Se requiere un mayor número de investigaciones sobre las escuelas que experimentan rotaciones constantes de directivos para analizar el rol del contexto en los resultados observados.” (pág. 47)

Cuando las escuelas enfrentan dificultades para retener a los docentes y administrativos, quienes se resienten son los estudiantes. La investigación ha mostrado que la alta rotación en las escuelas afecta el desempeño estudiantil y también la cultura escolar, lo que se traduce en tasas más altas de rotación (Ronfeldt, Loeb, y Wyckoff, 2013). Por otra parte, la rotación crónica de docentes y administrativos puede tener un impacto negativo en el desarrollo profesional, el número de

alumnos por aula, los horarios, la planificación del currículo, la camaradería entre docentes y una serie de factores adicionales, introduciendo un grado importante de caos y complejidad que afecta el funcionamiento de toda la escuela y perjudica el aprendizaje estudiantil en todos los niveles (Guin, 2004).

Un cargo de liderazgo es en sí una profesión estresante y aislada con altas tasas de desgaste (Whitaker, K. 1995; Federici & Skaalvik, 2012; Friedman, I, 1995). A pesar de ello, los graduados del programa de respaldo del liderazgo de Berkeley han mantenido altas tasas de retención: tal es el caso del 98% de los que actualmente trabajan en educación, el 90% de los que trabajan en California y el 88% de los que trabajan en la zona de la Bahía de San Francisco. Los graduados del PLI de la UCLA PLI también tienen tasas de retención similares: el 90% de los que actualmente trabajan en educación, el 95% de los que trabajan en California, el 99% de los que trabajan en la zona de la Bahía de San Francisco.

El programa de inducción del LSP es uno de los factores que contribuye a estas altas tasas de retención entre los graduados del instituto de liderazgo directivo ya que amplía el período de capacitación y respaldo a dos años (más allá de los programas de formación que tienen una corta duración de 14 meses). El tiempo adicional y el currículo en espiral les permite a los estudiantes retomar temáticas importantes y desarrollar hábitos cruciales en mayor profundidad. En los cinco años que el programa LSP les ha brindado apoyo a los directivos de la zona de Los Ángeles, el 96% de los graduados ha permanecido en cargos administrativos. Además, 16 (el 19%) de los administrativos han sido promovidos a cargos más altos después de iniciar la inducción.

Otro factor que contribuye a las altas tasas de retención de los graduados del instituto es que el programa LSP desarrolla una comunidad de prácticas dirigida a los líderes en la fase inicial de su carrera, período en el que los directivos están más propensos al aislamiento y a una baja satisfacción laboral. Los seminarios mensuales y las actividades de *coaching* brindan a los participantes una sensación de respaldo y forjan lazos de solidaridad. Por ejemplo, un participante manifestó, “mi *coach* fue mi animadora personal, alentándome cuando era necesario y respaldándome frente a los desafíos. Fue capaz de percibir mis

fortalezas y me ayudó a reconocerlas una y otra vez. Me dio el espacio que necesitaba y me indujo a reflexionar y a indagar más en profundidad.” Otro escribió, “fue fantástico participar en seminarios con líderes afines.” En otras palabras, participar en las actividades de inducción contribuyó a reducir algunos de los aspectos negativos de la profesión.

5. Conclusiones

Recordando que el propósito de este artículo es presentar un caso de inducción de directivos escolares en California que ha brindado apoyo a más de 300 profesionales en la fase inicial de su carrera y ha servido como modelo para la elaboración de nuevas políticas estatales. Los diseñadores de políticas, investigadores, profesionales y docentes en general pueden utilizar este modelo de inducción para adoptar decisiones acerca de cómo brindar apoyo a los aspirantes y a los líderes escolares noveles. En efecto, los datos preliminares sobre el impacto del LSP indican que un programa de inducción riguroso puede reducir el desgaste de los directivos y mejorar sus competencias al tener un efecto sustancial y positivo en aspectos claves para impulsar el cambio, como la retención de líderes y la autoeficacia.

Uno de los componentes claves del modelo de inducción del programa PLI es el uso del *coaching*. Los programas de formación universitaria suelen recurrir a supervisores en terreno para apoyar y monitorear a los estudiantes que realizan su práctica. Sin embargo, el trabajo de *coaching* es muy diferente. La visión del *coaching* del programa PLI de Berkeley es que cada estudiante debe recibir lo que requiere para desarrollar su máximo potencial de liderazgo durante la fase inicial de su carrera. Esta visión exige que los facilitadores tengan creencias y valores compartidos, tanto con el programa como con sus estudiantes. Además, deben contar con los conocimientos y capacidades para comprender el liderazgo y los recorridos evolutivos para la adquisición de competencias de liderazgo. En forma similar al LSP, las organizaciones de formación en liderazgo probablemente deberán definir, introducir y apoyar el trabajo de *coaching* para generar

programas de inducción efectivos. Las inversiones en *coaching* son considerables ya que requieren de un proceso de reclutamiento y selección, capacitación inicial, perfeccionamiento profesional continuo y supervisión.

Los siguientes pasos de este campo disciplinario requerirán estudios más profundos y sistemáticos acerca del impacto de los programas de inducción de líderes, así como nuevos modelos de inducción. Entre las preguntas a considerar figuran las siguientes: *¿Cuál es el impacto que tiene la inducción en la retención de líderes y en la autoeficacia?* *¿Cuáles son los atributos de los modelos de inducción efectivos?* *¿Cómo definen e implementan los programas de inducción el coaching en sus programas?* *¿Cómo se benefician los diferentes tipos de líderes de la inducción?* *¿Cuáles son los modelos de inducción de líderes más eficaces para las escuelas de altas necesidades?*

Para quienes trabajan en contextos que aún debaten acerca de la necesidad de introducir la inducción de líderes, estas son algunas de las importantes lecciones aprendidas. En primer lugar, para diseñar un sistema de respaldo efectivo para líderes en la fase inicial de su carrera, es esencial distinguir los vínculos y la relación entre la formación y la inducción. Estas son algunas de las preguntas que habrá que formularse: *dadas las mayores oportunidades para practicar y aplicar el conocimiento, ¿qué conocimientos teóricos impartidos durante la formación deben volver a retomarse durante los programas de inducción?* *¿Qué impacto tienen las trayectorias profesionales y/o prácticas de contratación en la implementación de los programas de inducción?* Segundo, la identificación de las competencias específicas de liderazgo, así como los conocimientos o disposiciones que pueden tener efectos positivos en el ámbito del liderazgo influirán en gran medida en el diseño e impacto de los programas. Las preguntas relacionadas con este punto incluyen: *¿cómo afectan dichas competencias la modalidad de entrega de los programas de inducción?* *¿Cuáles son las metodologías adecuadas para evaluar las competencias identificadas?* Tercero, desarrollar y crear la infraestructura y las capacidades profesionales para implementar una inducción efectiva probablemente requerirá de colaboraciones y asociaciones. Durante 15 años, el instituto de liderazgo directivo de Berkeley ha colaborado y desarrollado alianzas con diez organizaciones entre las que figuran distritos escolares locales, institutos

de educación superior, organismos gubernamentales y organizaciones sin fines de lucro, para diseñar, perfeccionar y ampliar el programa de inducción de líderes. Tanto estos enfoques organizacionales como la retroalimentación y la experticia influyeron considerablemente en el diseño y la mejora del programa LSP. Finalmente, la posibilidad de realizar pruebas iniciales permite orientar la elaboración de políticas más generales. El programa LSP partió con un pequeño número de cohortes de carácter experimental, compuestas por graduados rigurosamente seleccionados que participaban en el programa de maestría del instituto de liderazgo directivo. Mediante el análisis sistemático de la retroalimentación brindada por estas cohortes, el programa pudo afianzar su diseño y establecer un modelo más efectivo con el paso del tiempo. Cuando se amplió el LSP para incluir la región de Los Ángeles, se empleó una estrategia similar. En última instancia, la inducción de directivos implica una relación triangular entre el directivo en la fase inicial de su carrera, el empleador y el programa. Por ende, todos los esfuerzos de diseño exitosos deben considerar estos tres enfoques y contextos.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In Locke, E.A. (Ed.), *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, Malden, MA: Oxford, 120-36.
- Burkhauser, S. (2017). *How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions?* Evaluation and Policy Analysis. AERA
- Burkhauser, S., Gates, S., Hamilton, L., Ikemoto, G. (2012). *First-year principals in urban school districts: How actions and working conditions relate to outcomes*. Rand Corporation.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- California Department of Education. (2012). *Greatness by Design: Supporting Outstanding Teaching to Sustain a Golden State*. A report by State Superintendent of Public Instruction Tom Torlakson's Task Force on Educator Excellence. Sacramento, CA.
- Daley, B. J. (2000). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 39-54.
- Dewey, J (1938, 1997). *Experience and education*. Nueva York: Touchstone.
- Federici, R. & Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education* 15(3), 295-320.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Herder and Herder.

- Friedman, I. (1995). School principal burnout: The concept and its components. *Journal of Organizational Behavior* 16(2), 191-198.
- Gist, M.E. and Mitchell, T.R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and Malleability. *Academy of Management Review*. 17(2), 183-211.
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*.
- Hanushek, A., Kain, J., Rivkin, S. (2004). Why Public Schools Lose Teachers. Board of Regents of the University of Wisconsin System, *The Journal of Human Resources* XXXIX.
- Ingersoll, R., Smith, T. (2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter? Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lave, J. (1988). *The culture of acquisition and the practice of understanding* (pp. 259-286). Palo Alto, CA: Institute for Research on Learning.
- Learning Policy Institute (2017). *What is the cost of teacher turnover?* Retrieved from <https://learningpolicyinstitute.org/product/the-cost-of-teacher-turnover>.
- Resnick, L. B. (1991). *Shared cognition: Thinking as social practice*. Washington DC: American Psychological Association.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., Wyckoff, J. (2013). *How teacher turnover harms student achievement*. Sage Journals.

- Scalfidi, B., Sjoquist, D., Stinebrickner, T. (2003). The relationship between school characteristics and teacher mobility. Georgia State University Working Paper.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stein, S., & Gewirtzman, L. (2003). *Principal training on the ground: Ensuring highly qualified leadership*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2003). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. From *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 79-91.
- Whitaker, K. (1995). Principal burnout: Implications for professional development. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 9(3), 287-296.

Liderazgo en los directivos principiantes: hallazgos de un estudio internacional comparado

Charles L. Slater¹, José María García², Kobus Mentz³

Con el horizonte puesto en una visión inclusiva y transformadora del liderazgo escolar, el presente artículo ilustra algunos de los hallazgos del Estudio Internacional de Formación de Directores (ISPP, por su sigla en inglés), que examinó los desafíos que enfrentan los directores principiantes en todo el mundo y sus implicancias para la formación de los líderes escolares. Los autores de este artículo fueron activos participantes en el ISPP, compartiendo miradas desde Estados Unidos, México y Sudáfrica.

Uno de los principales objetivos de las políticas educativas a nivel mundial es mejorar la calidad de la educación. Para ello, a pesar del rol gravitante de los docentes, la investigación ha comprobado que el liderazgo directivo constituye un factor clave para mejorar los resultados escolares (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Estos hallazgos de los últimos diez años se han visto consolidados por la labor de redes internacionales dedicadas al estudio del liderazgo escolar.

1. Charles L. Slater, académico la Universidad Estatal de California, Long Beach, EE.UU.

2. José María García es académico de la Universidad Autónoma de Ciudad de México.

3. Kobus Mentz es académico de la North West University, Potchefstroom de Sudáfrica.

La primera de estas redes fue el Proyecto Internacional Para Directores Escolares Exitosos (ISSPP, por su sigla en inglés), gestado por Christopher Day y originalmente establecido en ocho países: Australia, Canadá, China, Dinamarca, Noruega, Suecia y los Estados Unidos. La red utilizó una metodología común para identificar escuelas que mostraran una mejora continua durante varios años y luego analizó el tipo de liderazgo que acompañaba dicha mejora. La definición de éxito fue elaborada sobre la base de los puntajes en las pruebas y otras mediciones de la mejora escolar.

Una segunda red, cuya área de interés era la equidad, la justicia social y las escuelas localizadas en zonas de alta pobreza, comenzó a operar posteriormente. La Red Internacional de Desarrollo de Liderazgo Escolar (ISLDN, por su sigla en inglés) fue creada en 2008 por miembros del Consejo Universitario de Administración Educativa (Bruce Barnett) y la Sociedad Británica de Liderazgo, Gestión y Administración Educativa (Howard Stevenson). Esta red está abocada al estudio del liderazgo educativo en dos vertientes: liderazgo educativo en escuelas de alta necesidad y liderazgo para la justicia social. Participan en ella investigadores de 17 países: Albania, Australia, China, Costa Rica, Inglaterra, Finlandia, Gana, Irlanda, Israel, Hong Kong, Nueva Zelanda, Escocia, España, Suecia, Estados Unidos, Turquía y Gales.

Hasta una época reciente, la investigación sobre liderazgo escolar abarcaba solo unos pocos países no anglosajones y europeos. Alan Walker (2017) abogó por una mayor investigación sobre liderazgo educacional en países emergentes, tras catalogar artículos en revistas académicas de habla inglesa, en los que un alto porcentaje (83%) provenían de Asia y apenas unos pocos de América Latina. Estos últimos examinaban la efectividad educacional desde un enfoque técnico, poniendo el acento en las mediciones basadas en las pruebas estandarizadas.

Los estudios sobre directores escolares en el mundo parecen haber aumentado. Dos ediciones recientes de *Educational Management Administration & Leadership* han recalcado el liderazgo en América Latina en 2018 (46:4) y en Sudáfrica en 2015 (43:1). Oplatka (2016) destaca la creciente investigación en América Latina y es crítico respecto de la importación de teorías y conceptos foráneos, especial-

mente aquellos provenientes de los países angloamericanos. Plantea varias ideas para el desarrollo de esta disciplina en América Latina. Primero, la investigación debe estar relacionada con temas de políticas locales; segundo, debe brindar estrategias prácticas; tercero, debe considerar la historia colonial que ha resultado en grandes desigualdades entre los habitantes de distintas regiones, las cuales deben ser abordadas mediante un enfoque de justicia social.

Las recomendaciones de Oplatka tienen importantes implicancias para el estudio sobre los directores principiantes que fue realizado por otra red internacional. El desafío consiste en brindar asistencia práctica a los nuevos directores y comenzar a orientarlos hacia un enfoque más crítico respecto de la justicia social.

En este capítulo describimos e ilustramos algunos de los hallazgos de la tercera red, el Estudio Internacional de Formación de Directores (ISPP, por su sigla en inglés), que examinó los desafíos que enfrentan los directores principiantes en todo el mundo y sus implicancias para la formación de directores. Los autores de este artículo fueron participantes activos en el ISPP.

Directores principiantes

La investigación en los países anglosajones y algunos países europeos (Hobson et al., 2003) indica que los años iniciales en un puesto directivo son difíciles, incluso traumáticos, para los directores recién designados. Deben hacer frente a un cierto aislamiento profesional y lidiar con muchos actores claves: personal educativo, padres y madres, estudiantes, comunidad, autoridades educacionales y locales. Los directores escolares suelen actuar como un “amortiguador”, absorbiendo simultáneamente los golpes de uno o más actores.

El ISPP fue fundado en 2004 en la reunión anual de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, celebrada en San Diego, California. Michael Cowie, a la sazón profesor en la Universidad de Edimburgo, propuso a otros colegas crear una red dedicada al estudio de directores noveles. La propuesta de Cowie fue acogida por investigadores de diferentes partes del mundo. Académicos de 15 países y cinco continentes –Australia, Canadá, China, Inglaterra, Jamaica, Nueva

Zelanda, Escocia, Sudáfrica, Estados Unidos y Turquía— han participado en el proyecto. Luego se sumaron investigadores de otros países: México, Tanzania, Nigeria, Kenia, China y Portugal. Desde entonces, el ISSP coordinado por Charles Webber ha publicado más de dos docenas de artículos, dos libros colectivos (Cowie, 2011; Slater and Nelson, 2013a), y una edición especial en el *Journal of Educational Administration* (Webber, 2008).

Los participantes en el ISSP realizaron una serie de proyectos de investigación a nivel mundial, valiéndose siempre de las mismas interrogantes y de los mismos principios de investigación. En algunos casos solo se adoptó un enfoque cualitativo y en otros se optó por uno cuantitativo o mixto. Los participantes trabajaron según las pautas y preguntas acordadas al realizar sus estudios cualitativos o cuantitativos. Se realizaron varias reuniones virtuales en las que los participantes discutieron temas relativos a los proyectos del ISSP en sus respectivos países.

El proyecto estaba diseñado en tres etapas. El propósito de la primera era cartografiar las oportunidades formales e informales de formación de los directores. Para ello se recopilaban datos en base a la información pública disponible proveniente de diferentes fuentes (universidad, gobierno y sitios web de asociaciones profesionales y materiales impresos). En la segunda etapa se realizaron estudios con directores en sus tres primeros años en el cargo. Estos últimos participaron en entrevistas personales, grupos de discusión locales y, en algunos casos, grupos de discusión interculturales. En la etapa final, el equipo de investigación utilizó los resultados de las dos instancias anteriores para desarrollar un instrumento de encuesta.

Preguntas de investigación del ISPP

El objetivo del ISPP era investigar los desafíos que enfrentan los directores noveles. Las preguntas que orientaron la investigación eran: “¿Cuáles son los desafíos de los directores noveles?” y “¿Cuán útiles son los programas de formación para los directores noveles?” Cuatro supuestos claves guiaban la investiga-

ción del ISSP: se puede enseñar y nutrir un buen liderazgo, el principal propósito del liderazgo es facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje de alta calidad, las necesidades de aprendizaje de los directores varían a medida que avanzan en sus carreras y los enfoques interculturales de liderazgo pueden orientar la teoría y la práctica.

Marco teórico

Esta investigación del ISSP produjo varios marcos teóricos para analizar la formación de los directores (Slater, García, & Mentz, 2018). Uno de los más simples y más útiles fue creado por Wildy y Clarke (2008), quienes procuraron abordar las necesidades comunes de todos los países, así como las necesidades específicas de los países en desarrollo, en términos de personas, sistemas y necesidades personales, en la formación de directores. En el Cuadro 1 se presenta dicho marco teórico en la primera columna, junto con el de Webber y Scott (2013) en la segunda columna. Los desafíos relacionados se presentan en la tercera columna, un caso ilustrativo en la cuarta columna y finalmente, preguntas de identidad en la quinta columna.

El conocimiento y la comprensión del lugar es esencial para que los directivos escolares puedan descifrar las complejidades de su contexto; esto es especialmente válido para los que operan en entornos pequeños o complejos. Pinar (2014) señala que “comprender la particularidad del lugar significa entender la relación recíproca de subjetividad con la realidad, construida por el lugar y que contribuye a su creación”.

Las personas y las relaciones son fundamentales en la formación de los directores, especialmente cuando tienen que lidiar con subalternos poco eficientes. Los directivos escolares deben ser capaces de operar a diario con múltiples y complejas interacciones con diversos actores, tales como su equipo educativo, los docentes, apoderados, estudiantes y miembros de la comunidad. Estas interacciones confirman la importancia de la dimensión interpersonal y política del rol del director.

Cuadro 1. Marcos generales para la formación de los directores y muestras de problemas en países seleccionados

Marco teórico de Wildy & Clarke (2008)	Marco teórico de Webber & Scott (2013)	Desafíos para el director novel	Caso ilustrativo	Preguntas de identidad
Lugar	Componente de experiencia	Instalaciones escolares (Macpherson, 2011; Onguko, 2011). Menor cantidad de alumnos (Gavrilovici & Cretu, 2011)	Interno/externo (Slater & Nelson, 2013b) Australia y Timor Oriental	¿Pertenezco aquí?
Personas	Relaciones	Funcionarios poco efectivos (García Garduno et al., 2010; Macpherson, 2011; Nelson et al., 2008; Onguko, 2011; Wildy and Clarke, 2011) Temas sindicales (Crawford and Cowie, 2012; García Garduno et al., 2010) Legado del director anterior (Nelson et al., 2008) Ausentismo escolar (García Garduno et al., 2010; Onguko, 2011) Idiomas múltiples	Autoridad versus confianza Timor Oriental (MacPherson, de Carralho, & Araujo, 2011)	¿Creen en mí y creo yo en ellos?
Sistema	Gestión empresarial y profesionalismo	Sobrecarga de trabajo administrativo (García Garduno et al., 2010) Implementación de programas obligatorios (García Garduno et al., 2010) Presupuesto escolar (Liang, 2011)	Sobrecarga de trabajo administrativo versus abogacía México (Slater & Lopez Gorosave (2008)	¿Soy un gestor o un líder clave?
Temas personales y bienestar	Equilibrio entre vida y trabajo	Aislamiento profesional y soledad Manejo del tiempo (Cowie & Knox, 2011; García Garduno et al., 2010; Purvey & Webber, 2011)	Una cultura extranjera Australia (Wildy & Clarke, 2011)	¿Mi trabajo me separa de los demás o me une a ellos?

Dentro del sistema educacional, los directores interactúan con las autoridades respectivas a través de un complejo y usualmente denso entramado de burocracia, regulaciones, políticas, correspondencia electrónica, y otros. Los directores deben ser capaces de distinguir entre los temas administrativos o normativos más importantes y aquellos que pueden ser delegados o pospuestos. Lidar con asuntos administrativos y presupuestos es especialmente desafiante. Webber (2013) comprobó que directores de países muy diversos tenían que lidiar con problemas similares. Estos giraban en torno al conflicto entre las demandas del sistema y las necesidades de las escuelas locales. Los directores tienen que lidiar con puntos de referencia culturales siempre cambiantes. La confluencia de diferentes grupos étnicos e idiomas, y los valores y las prioridades de la comunidad pueden resultar desafiantes para los directores recién nombrados. En la medida que la cultura cambia, los directivos escolares requieren de nuevos enfoques para liderar.

Manejar los asuntos personales y el propio bienestar puede ser fuente de frustración y ansiedad para los directores noveles, especialmente en lo que se refiere a mantener un equilibrio entre la vida privada y el trabajo. Wildy y Clarke (2008) afirman que los directivos escolares deben desarrollar su capacidad de autosuperación para reafirmar su confianza en sí mismos y su autoeficacia, así como su capacidad para manejar múltiples presiones. Lidar con dilemas y tensiones puede ser muy demandante en lo emocional. Es fundamental incorporar en la formación de directores temas como el autoconocimiento, la capacidad de contextualizar, comprender y aceptar las interacciones complejas inherentes al cargo.

Casos ilustrativos de directores escolares

Los directores principiantes reportaron una serie de desafíos, entre otros, el aislamiento profesional y la soledad, el legado del director anterior, el manejo del tiempo, el presupuesto escolar, lidiar con funcionarios poco eficientes, equilibrar los imperativos del sistema con las necesidades locales, manejar las tareas administrativas y lograr un equilibrio entre la vida privada y el trabajo, el ausen-

tismo escolar, temas sindicales, y el multilingüismo. Todos estos temas resultaron importantes durante el primer año en funciones de los directores, pero cuatro resaltaron en términos de su frecuencia e intensidad.

El marco teórico definido en términos de lugar, personas, sistema y temas personales puede utilizarse para ilustrar algunos de los hallazgos del ISSP. En lo que respecta al lugar, cualquier director novel se enfrentará de inmediato al tema de ser interno o externo al sistema. Los casos de Slater y Nelson (2013b) contrastan las experiencias de los directores. En lo que respecta a las personas, un desafío clave para un nuevo director es asentar su autoridad y a la vez desarrollar relaciones de confianza. Este tema puede ser delicado cuando enfrenta el problema de equipos poco efectivos. Con respecto al sistema, una de las tareas más arduas del director es lidiar con un volumen abrumador de trabajo administrativo. El caso de Arnulfo (Slater, Lopez-Gorsave & García Garduno, 2008) ilustra este punto. Con respecto a las necesidades personales, la soledad de un director en Australia (Wildy & Clarke (2011) debe hacer frente a las diferencias culturales.

Lugar: Interno o externo

Slater y Nelson (2013) recurrieron a las descripciones en primera persona de Cowie como fuente principal para conectar la teoría con la práctica. Distinguió entre directores noveles internos y externos. Los directores internos habían sido previamente parte de la comunidad escolar o tenían cierto grado de familiaridad con esta antes de asumir su cargo. Los externos formaban parte de la comunidad por primera vez y tenían escaso conocimiento previo de esta. Dicha distinción externo/interno se relacionaba con cuán exitosos y cómodos se sentían en su entorno. Aquellos que planeaban permanecer en su cargo por un breve período tenían menos éxito que aquellos que tenían un compromiso de largo plazo. Dos historias sirven para ilustrar este dilema: una externa en Australia (Wildy & Clarke, 2011) y una interna en Timor Oriental (MacPherson, de Carralho, & Araujo, 2011).

Australia: El externo

John era un externo que fue destinado a trabajar durante tres años en la comunidad Wadjari, localizada en una zona remota al norte de Perth, en Australia. Tenía un amplio conocimiento de los pueblos originarios de esa zona y parecía cómodo y efectivo como director escolar. Sin embargo, no concebía su rol como agente de cambio social y, al parecer, pasaba por alto las inequidades existentes en el sistema educativo.

A John le preocupaba la baja asistencia de los estudiantes, pero aceptaba las prácticas culturales de los Wadjari y toleraba que los estudiantes faltaran dos semanas a clases para asistir a un funeral. Algunos padres no se preocupaban demasiado por la escuela y eran permisivos respecto de las ausencias recurrentes de sus hijos e hijas. Como director John visitaba frecuentemente a los padres y enfrentó a un docente que fue poco respetuoso con los estudiantes. Sin embargo, no expresó su deseo de superar la pobreza o una opinión respecto a la falta de alimentos o el alcoholismo que afectaban a esa comunidad.

A John no le gustaba la confrontación, pero se sentía cómodo dirigiendo la escuela. Solía expresar su deseo de aprender cosas nuevas, pero sentía la permanente presión de estar al día con el trabajo administrativo.

John estaba totalmente abocado a dirigir la escuela y prestaba poca atención a los temas sociales más globales. No veía la escuela como un lugar para incidir en la cultura de las personas o un espacio social. Pensaba que la escuela era adecuada para las personas de la localidad, pero esperaba que su hija fuera a una escuela mejor. Se preguntaba cómo podía brindarle a ella un currículo y experiencias significativas que la prepararan para la educación superior.

Timor Oriental

El interno. Paulino de Carralho era jefe local de un poblado remoto. El jefe del pueblo lo invitó a ser el primer director de una escuela primaria en Timor Oriental. Se fundó esta escuela para que los niños y niñas no tuvieran que caminar tan lejos para asistir a clases. En un comienzo, la casa del director albergaba a 50 niños y cuatro docentes. Los textos escolares eran en portugués y los docentes les brindaban explicaciones a los estudiantes en su idioma, el Tetun nativo. El Mumbai es también una lengua nativa y el Bahasa de Indonesia y el inglés se utilizan para las transacciones comerciales.

Las diferentes lenguas se remontan a la época en que esa zona fue colonizada por Portugal para luego pasar a manos de Indonesia. Paulino describió la trágica historia de su propia familia. No tenían cómo sustentarse y solían carecer de alimentos. Tuvo que abandonar su hogar y depender de un sacerdote hasta que los indonesios abandonaron el lugar en septiembre de 1999. Fue un momento traumático, con hogares destruidos, saqueos y personas torturadas. Los sacerdotes huyeron hacia poblados más seguros.

Hoy él quisiera que se construya una nueva escuela fuera de su hogar con agua, sistemas sanitarios, electricidad, computadores portátiles, una biblioteca y todos los materiales propios de un centro escolar. También quisiera recibir formación profesional y aprender más sobre liderazgo directivo. Pienso permanecer en ese cargo por su compromiso con la familia, la comunidad y el país. Sin embargo, no le gusta ir a la oficina del distrito que le recuerda la época en que los indonesios gobernaban el país. Solían interrogar a las personas en ese lugar. Pero afirma, "en nuestra escuela no hay malos espíritus; nuestra escuela es nuestra independencia".

John llegó desde el exterior a una remota escuela en Australia por un período fijo de tiempo. El era "de otro lugar" y, a pesar de que trataba bien a las personas y se acercaba a ellas, no trató de cambiar su realidad o alentarlos a enfrentar otras realidades. Paulino, en cambio, era un interno designado por la autoridad local. Era humilde y aspiraba a ser un modelo para liderar y servir a las personas de su poblado. Conocía bien el problema social central que impedía que su gente desarrollara su pleno potencial y consideraba que su rol consistía en trabajar por el cambio.

Personas y relaciones

Webber (2013) señala que uno de los problemas más comunes y complejos que enfrentan los directores noveles es la relación con los sindicatos y las instancias administrativas. Aun cuando las relaciones laborales constituyen una de las áreas que requieren más habilidades, un problema común para los directores noveles es cómo asentar su autoridad y a la vez ganarse la confianza y aceptación de los docentes. Los docentes con más antigüedad, en particular, suelen tener puntos de vista contrarios que deben ser matizados.

Paulino, el director de Timor Oriental descrito más arriba, se refirió al desafío de asentar la propia autoridad y desarrollar confianzas. Aceptó el llamado de la autoridad local pues coincidía con su propio deseo de transformar su poblado en un mejor lugar después de la guerra. Quería reducir el número de alumnos desertores y brindarles seguridad a las personas traumatizadas por los recuerdos de la guerra. Paulino estaba feliz de asumir el cargo, pero también sentía el peso de la responsabilidad. El superintendente del distrito tenía confianza en él y le decía que era su pueblo, su comunidad y su gente.

Al discutir sobre su filosofía del liderazgo, Paulino esperaba de sí mismo lo que esperaba de los demás. Quería ser un buen ejemplo para la comunidad y comunicar de manera efectiva acerca de las actividades de la escuela. Quería delegar responsabilidades en sus colegas no solo para compartir el liderazgo sino también para mejorar su posición en la comunidad. Al mismo tiempo, exigía puntualidad a sus docentes para que estos a su vez se la exigieran a sus estudiantes. Era amable a la hora de corregir a sus subalternos, cuidando de no herir sus sentimientos.

Paulino, sin embargo, no gozaba de la confianza de todos. Algunos pensaban que era corrupto y que aprovechaba el programa de alimentos de la escuela para alimentar a su familia. El hizo frente a esa acusación reuniéndose con los padres y estudiantes. Les explicó cómo manejaba el programa de alimentos y los invitó a participar en él.

Sistema: El peso de la burocracia y la necesidad de abogar

Arnulfo fue presionado por los docentes para que asumiera el cargo de director en una pequeña escuela rural del norte de México. Él encarna el problema de la carga administrativa y burocrática que enfrentan casi todos los directores noveles deseosos de abocarse a temas pedagógicos o de abogar por las necesidades de sus escuelas.

El manejo de los recursos era una tarea importante porque el número de alumnos en la escuela iba en aumento. Sin embargo, Arnulfo logró obtener recursos. Golpeó todas las puertas necesarias, habló con las personas indicadas y persistió en su plan. Paralelamente, organizó a los apoderados, especialmente las madres, que suelen asistir a las reuniones escolares; era políticamente activo en la promoción de los intereses de la comunidad y el desarrollo de proyectos conjuntos.

Pese a que Arnulfo demostró su capacidad para ganarse el apoyo y reconocimiento de los docentes apoderados y supervisores en aras de mejorar las condiciones de la escuela y fue muy claro en expresar respecto por su rol como líder académico, se quejó de los múltiples problemas relacionados con el trabajo administrativo, especialmente al cabo de su primer año. Ello se debía a que estimaba que perdía demasiado tiempo llenando formularios y redactando documentos sin la ayuda de sus supervisores.

Sus tareas administrativas incluían informes, balances, descripciones de proyectos, registros, certificaciones, estadísticas y minutas de reuniones. Arnulfo no sabía cómo llenar todos los formularios requeridos y no disponía de tiempo suficiente para hacerlo durante la jornada laboral. Sin embargo, quería cumplir con todo lo que se esperaba de él. Eso hacía que experimentara las tareas administrativas como una fuente de estrés y preocupación. Resentía la falta de apoyo de sus supervisores para completar formularios que no comprendía a cabalidad.

Este problema es difícil para un director novel que quiere cumplir de manera eficiente con sus tareas administrativas. Temía que sus supervisores lo consideraran una persona poco eficiente y tenía poco tiempo para cumplir con sus tareas restantes. Para lidiar con esa situación, optó por dos estrategias: se llevaba trabajo a casa y se reunía con los docentes los domingos.

Al mismo tiempo, estaba junto a los padres para protestar por las condiciones inadecuadas de la escuela. Juntos reclamaron, por ejemplo, fondos para mejorar los baños de la escuela; le preocupaba que tres docentes no hubieran recibido su sueldo. El gobierno quería suprimir esas clases y fundirlas con otras, lo que significaba que los cursos contarían con aproximadamente 60 alumnos. Señaló que el gobierno no quería que la escuela creciera, aunque la zona hubiera tenido un gran crecimiento con familias provenientes de otros lugares de México, así como de otros países de América Latina.

Autocuidado y bienestar: soledad en una cultura foránea

Una de las áreas más desatendidas del desarrollo de liderazgo directivo es el autocuidado y el bienestar personal. Hobson et al. (2003) demostraron que los directores noveles se encuentran bajo permanente estrés. Weinstein, Cuéllar, Hernández, y Fernández (2016) documentaron el fuerte impacto que experimentan los directores noveles al asumir su cargo por primera vez. Daresh y Male (2000) escribieron acerca del impacto que resienten los directores noveles al asumir su nuevo rol producto de la distancia psicológica de los docentes.

Lidiar con temas personales puede ser una fuente de frustración y ansiedad para los directores noveles que intentan hallar un equilibrio entre su trabajo y su vida privada (véase el Cuadro 1). Wildy y Clarke (2008) afirman que los directivos escolares deberían desarrollar la autosuperación, la autoconfianza y la autoeficacia para manejar las presiones externas. Tener que lidiar con dilemas y tensiones puede ser emocionalmente muy demandante.

El concepto de “uno mismo” de Wildy y Clarke es similar a la concepción de conciencia de Webber, quien afirma que, “el desarrollo del liderazgo es mejor abordado a través de una conciencia reflexiva y un conjunto de supuestos sobre el liderazgo en entornos multiculturales y las variables contextuales que inciden en los directivos escolares” (Webber, 2013: 73). La conciencia se refiere tanto a la preparación formal como informal de los directivos escolares.

Scott y Webber (2008: 117) afirman que “el liderazgo debe promover las capacidades autorreflexivas que refuercen las habilidades de los directivos para identificar y manejar el estrés inherente a liderar en un mundo complejo”. Como lo demuestran investigaciones previas en países en desarrollo y lo confirman las investigaciones recientes del ISSP en entornos multiculturales, la mayoría de los directores recién designados no están plenamente conscientes del estrés y de los desafíos que supone el cargo. Webber y Scott (2013) plantea la necesidad de que los directores reflexionen sobre los efectos que tendrá la profesión que han escogido sobre sus vidas personales y que busquen estrategias y redes de apoyo que contribuyan a su bienestar emocional, espiritual y físico.

John, el director australiano antes mencionado, se había desempeñado como docente y como subdirector y poseía mucha experiencia en entornos multiculturales antes de su designación en una zona remota de Australia. Describió sus primeras experiencias como una aventura, pero su primer año en la escuela fue difícil.

A pesar de que a John no le gustaba la confrontación, se sentía cómodo dirigiendo la escuela. Confiaba que los estudiantes estaban aprendiendo y que los docentes se llevaban bien. Cuando sentía estrés, lo mantenía en reserva y prefería dejar fluir las cosas con la esperanza de que se resolvieran por sí solas. Ansiaba aprender acerca del currículo de la enseñanza primaria y de las estrategias docentes para los primeros años escolares, y trabajar de manera cercana con los docentes en aspectos curriculares y pedagógicos, que le resultaban muy novedosos.

En una zona remota y con una cultura que le era ajena, deseaba establecerse con su familia en una “escuela decente” para sus hijas. Tenía que ser una buena escuela para que ellas pudieran proyectarse en lo profesional y una gran escuela para que pudieran entablar relaciones de amistad con jóvenes de su edad y de su misma procedencia.

Estos deseos contrastaban de manera frontal con la pobreza, la falta de alimentos y el alcoholismo imperantes en la comunidad escolar. Su carácter remoto se traducían en un sentimiento de aislamiento debido a las brechas físicas y culturales.

Resultados cuantitativos

Además de los resultados cualitativos antes mencionados, los investigadores del ISSP desarrollaron un cuestionario para cartografiar la formación de los directores y los desafíos que conlleva el cargo. El cuestionario estaba basado en el marco teórico de Wildy y Clarke (2008) referente al lugar, las personas, el sistema y los temas personales en la formación de los directores (véase el Cuadro 1).

La investigación constaba de tres estudios principales. Primero, en Australia, Wildy, Clarke y Styles (2011) comprobaron que los directores se sentían menos preparados en los ámbitos de las personas y del sistema. Estaban preocupados por temas que afectaban a las personas al tener que lidiar con enseñantes poco eficientes. Varios aspectos del sistema les resultaban preocupantes: aplicar políticas ministeriales, establecer un equilibrio entre los imperativos del sistema y las necesidades locales, adquirir los recursos necesarios y manejar el presupuesto de la escuela.

En un segundo estudio, Wildy, Clarke, Styles y Beycioglu (2010) encuestaron a 50 directores australianos y 60 directores turcos. Los resultados estaban principalmente centrados en el ámbito personal y de la formación. Sentirse bien preparado se relacionaba con comprender la complejidad y, por ende, los desafíos del trabajo.

Es probable que aquellos que no se sienten preparados tengan una noción más vaga de la complejidad del trabajo. En otras palabras, sugerimos que mientras mejor formados estén los directores, mayores son las probabilidades de que reflexionen sobre su trabajo.

En un tercer estudio, Webber et al. (2014) comparó los problemas y la formación de 40 directores canadienses, 50 keniatas y 59 sudafricanos. Los directores canadienses se centraban en temas personales, como la organización de su tiempo, mientras que los directores africanos daban mayor importancia a los temas del sistema. Los desafíos reflejaban las particularidades de sus contextos laborales. Tener acceso al personal del sistema y equilibrar los imperativos del sistema con las necesidades locales era muy complejo para los directores africanos. Estos pro-

blemas se relacionaban con los sistemas de gobernanza en Kenia y Sudáfrica, que eran más centralizados que los de Canadá. Por ello, la organización del tiempo era más problemática para los directores canadienses.

Recomendaciones

Este análisis es significativo por cuanto contiene hallazgos propios de cada país, así como resultados comparados e interculturales del ISSP. De esta forma, el ISSP hizo grandes contribuciones a la investigación sobre directores noveles en todo el mundo. La red puede ahora formular recomendaciones para reforzar la formación de directores en los ámbitos de las políticas, las prácticas y la investigación. Pensamos que contribuirá al discurso global sobre desarrollo de liderazgo directivo y brindamos las siguientes recomendaciones en materia de política, práctica e investigación.

• Política

Los programas de formación de directores escolares debieran ampliarse en los países desarrollados así como en los en desarrollo, pero al mismo tiempo no debieran estandarizarse. Las modalidades y la duración debieran variar de acuerdo con la realidad de los países.

Webber (2013) concuerda con el énfasis en el contexto. Distingue entre dos enfoques para la formación de directores. Uno es un programa estandarizado, diseñado para ser aplicado en cualquier entorno, sea cual sea el contexto cultural y las características de los directores. Webber considera inapropiado este enfoque para el desarrollo del liderazgo. Un tema importante es el de constatar que “no hay una plantilla para la formación de directores que debiera o pudiera adoptarse en todos los entornos educativos y culturales, debido a la permanente evolución de las sociedades” (Webber y Scott, 2013: 98). La formación de directores y el desarrollo del liderazgo no se realizan en abstracto. Los diseñadores de programas de formación directiva deben estar conscientes del contexto en el cual se implementan esos programas.

Existe considerable evidencia de que el liderazgo pedagógico de los directores puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes (véase, entre otros, Bush y Jackson, 2002; Leithwood et al., 2008; Robinson y Timperley, 2007). La mayoría de los directores que estudiamos tenían interés en dedicar más tiempo a la pedagogía. Sin embargo, se interponían en su camino temas presupuestarios, tareas burocráticas relacionadas con la contabilidad y la implementación de los mandatos gubernamentales. Los directores noveles necesitan capacitación y apoyo para lidiar con esos temas a fin de disponer de cierto tiempo para abordar asuntos pedagógicos. En los países en desarrollo, se debería encontrar formas para lidiar con el ausentismo de los docentes y de los estudiantes, abordar temas sindicales, adquirir materiales y mejorar las instalaciones. Una vez que se han atendido las necesidades básicas, los directores pueden centrarse en los temas pedagógicos.

También ha habido un debate importante sobre la justicia social y los directores de escuela (Bogotch & Shields, 2014; Szeto & Chang, 2018; Wang, 2018). En los casos de Timor Oriental, Australia, y México, los directores estaban comprometidos con la justicia social pese a que expresaban su frustración por los magros resultados alcanzados. Nunca es prematuro generar conciencia sobre los temas de equidad y justicia. Los directores pueden luchar por desarrollar un sentido de justicia, identificar temas que abordar con los docentes y los padres en ese ámbito y adoptar algunas medidas para corregir inequidades.

Las preocupaciones por la justicia social orientaron el estudio y se incorporaron los conceptos de Wildy y Clarke sobre una cultura de aceptación *versus* una de indagación. La aceptación hace referencia a un enfoque estático en el cual no se cuestiona el *status quo*, mientras que una cultura de indagación implica cuestionar las prácticas vigentes para seguir avanzando. En este estudio se formulaba explícitamente la pregunta de si los directores noveles estaban dispuestos a aceptar las inequidades o a cuestionarlas.

• Práctica

Más allá de los temas pedagógicos y de gestión, los marcos teóricos de ISPP abogan por el desarrollo de una identidad consciente como profesional y emprendedor anclada en un lugar. Crow, Day y Möller (2017) debaten sobre tres dimensiones de la identidad: la dimensión profesional de los directores se relaciona con la profesión

de la gestión educativa; la dimensión social apunta a comprender los problemas y las posibilidades inherentes a la comunidad escolar y se basa en las experiencias del director; la dimensión personal se refiere a los antecedentes y valores de cada individuo.

La práctica de los directores en los estudios del ISPP fue una síntesis de estos tres ámbitos. Sus creencias y acciones deben ser comprendidas en relación con su identidad.

Durante esta investigación, los directores manifestaron su satisfacción de poder reflexionar sobre sus experiencias y relatar sus historias. En los grupos de discusión, interactuaron de manera entusiasta y manifestaron que habían aprendido los unos de los otros. El proceso fue útil para la investigación y también permitió promover el desarrollo de los directores.

• Investigación

Varios directores noveles analizados por el ISPP ahora se encuentran en pleno desarrollo de su carrera y han tenido que superar los obstáculos que se interponen con el liderazgo pedagógico y la justicia social. Por lo general, son mejores gestores, profesionales y emprendedores. Aunque estos roles son importantes, también deben descifrar las fuerzas políticas y económicas que inciden en sus estudiantes y ver cómo pueden ayudarlos a ser críticos respecto del *status quo* y transformarse en agentes de cambio para crear comunidades más justas.

Las primeras fases del ISPP utilizaban enfoques cualitativos para comprender las historias de los directores escolares basadas en entrevistas semiestructuradas. Las escuelas variaban de manera sustancial en cuanto a sus políticas educativas, recursos financieros, geografía, historia y cultura. Esta complejidad no permitía un abordaje generalizado, pero un enfoque narrativo permitía promover la comprensión de casos particulares. Las historias pueden tomar en cuenta la multiplicidad de variables que inciden en las acciones de los directivos. Pueden revelar el contexto externo y los sentimientos e ideas personales de los administradores.

La investigación narrativa es como la literatura porque utiliza técnicas literarias que generan múltiples interpretaciones, las que permiten a los lectores llegar a sus propias conclusiones. Estas conclusiones no son generalizables, pero establecen conexiones entre eventos y generan sentido (Coulter y Smith, 2009).

Los informes de investigación creaban un tema, establecían un punto de vista y un lenguaje dentro de un determinado espacio y tiempo. Los estándares cuantitativos de confiabilidad y validez no se aplicaban al enfoque narrativo. Los investigadores se apoyaban en los indicadores de veracidad. Nash (2004) brindó este criterio de verdad posmoderna para juzgar la narrativa personal: apertura, plausibilidad, vulnerabilidad, creatividad narrativa, ingenuidad interpretativa, coherencia, capacidad de generalización, confiabilidad, prudencia y honestidad personal.

Las historias de liderazgo del ISPP eran consistentes con el modelo de Bruner (1991) porque estaban estructuradas en el tiempo y narradas cronológicamente. Recababan detalles de un contexto, procurando conectarlo con la experiencia general. Las historias tenían múltiples significados y niveles. Buscaban ser coherentes y tener conexiones con múltiples mundos. Se situaban en la intersección de la historia y la psicología.

En algunos relatos había un solo evento importante, una transformación anclada en muchas experiencias, en un largo período de tiempo. Otros casos dejaban entrever conflictos, dudas y confusión, pero el líder tenía que soltar, escuchar, tener fe y rendirse ante la honestidad. La atención a esas experiencias de desarrollo de identidad es similar a Gardner (1995), que utilizaba narrativas para comprender a las grandes mentes del siglo veinte. Presentó un marco cognitivo de liderazgo que se centraba en el relato del líder, que es la intersección de un estilo personal de vida y un desarrollo histórico más amplio. La historia conecta al líder con su público y aborda interrogantes propias de tiempos de crisis: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?

Liderazgo para la justicia social

Las acciones de los directores importan porque afectan las vidas de innumerables estudiantes que construirán la sociedad del futuro. Los líderes fueron formados por valores desarrollados en sus familias mientras crecían. Tenían una concepción de la justicia social que representaba la inclusión de todos los miembros

de la comunidad. Según Gardner (1995), el líder inclusivo invita a las personas a involucrarse en iniciativas sociales, sean cuales sean sus antecedentes y apunta a un público amplio mientras que el líder exclusivo no permite que se incorporen personas que no pertenezcan al grupo medular.

Los desafíos de los directores principiantes representan una etapa de alta vulnerabilidad y de grandes posibilidades. Si somos capaces de brindarles una formación que les permita lidiar con sus preocupaciones iniciales respecto de los obstáculos que les impiden desempeñar el rol al que aspiran, les abriremos las puertas para que ensayen estrategias que permitan mejorar los procesos de docencia y consagrarse a un liderazgo inclusivo consciente de las injusticias.

Referencias bibliográficas

- Bogotch, I. & Shields, C.M. (eds) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management & Administration* 30(4): 417–429.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Clarke, S., Wildy, H., & Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration* 49(2): 166–178.
- Coulter, C.A. & Smith, M.L. (2009). The construction zone: Literary elements in narrative research. *Educational Researcher* 38(8), 577-590.
- Cowie, M. (2011). *New Primary Leaders*. Londres: Continuum.
- Cowie M and Knox G (2011). I think I do a good job, but I could do a better job: Becoming and being a school principal in Scotland. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders: International Perspectives*. Londres: Continuum, 162–175.
- Crawford, M. and Cowie, M. (2012). Bridging theory and practice in headship preparation: Interpreting experience and challenging assumptions. *Educational Management Administration & Leadership* 40(2): 175–187.

- Crow, G., Day, C., & Möller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Daresh, J. and Male, T. (2000). Crossing the border into leadership: Experiences of newly appointed British headteachers and American principals. *Educational Management & Administration* 28(1): 89–101.
- Gardner, H. M. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. Nueva York: Basic Books.
- Leithwood, K., Harris, A. and Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management* 28(1): 27–42.
- García Garduño, J.M., Slater, C.L., & López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 3-50.
- García Garduno J.M., Slater C.L. & Lopez Gorosave, G. (2010). El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47): 1051–1073.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. and Benefield, P. (2003). Issues for early headship: Problems and Support Strategies. National College for School Leadership. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/5089/7/issues-for-early-headship-problems-and-support-strategies_Redacted.pdf (consultado el 4 de enero de 2018).
- Liang X (2011). I want to do de best job that I can. So I worry: A novice principal in China reflects on the responsibility and complexity of leading an urbanizing rural school. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders: International Perspectives*. Londres: Continuum, 112–123

- Macpherson, R. (2011). Our school is our independence: A novice school director's perspective on school leadership and postconflict reconstruction in East Timor. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders: International Perspectives*. Londres: Continuum, 101–111.
- Marzano, R.J., Waters, T. and McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Nash, R.J. (2004). *Liberating scholarly writing: The power of personal narrative*. Nueva York: Teachers College Press.
- Nelson SW, de la Colina, MG and Boone, MD (2008). Lifeworld or system-world: What guides novice principals? *Journal of Educational Administration* 46(6): 690–701.
- Onguko, B.B. (2011). One classroom, seven grades and three teachers: Challenges faced by a novice headteacher in Tanzania. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders: International Perspectives*. Londres: Continuum, 140–157.
- Oplatka, I. (2016). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina: Reflexiones sobre la cultura, la sociedad y la investigación. In Weinstein, J. (ed) *Liderazgo Educativo en Las Escuelas. Nueve Miradas*. Santiago: Ediciones UDP.
- Pinar, W.F. (2014). *La teoría del curriculum*. Madrid: Narcea.
- Purvey, D. and Webber, CW. (2011). Something greater was happening: A novice principal reflects on creating change through building community relationships. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders: International Perspectives*. Londres: Continuum, 80–97.

- Robinson, V.M. and Timperley, H.S. (2007). The leadership of the improvement teaching and learning: Lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education* 51(3): 247–262.
- Scott, S. and Webber, C.F. (2008). Evidence-based leadership development: The 4 L framework. *Journal of Educational Administration* 46(6): 762–776.
- Slater, C.L., García Garduño, J.M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for Principal Preparation and Leadership Development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*.
- Slater, C. L., García, J. M., & Gorosave, G. L. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 702-714.
- Slater, C.L. & Nelson, S. (eds.)(2013a). *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Slater, C.L., & Nelson, S. (2013b). Awareness of Self and Others in Principal Preparation: An International Perspective. in C.L. Slater & S. Nelson (eds.) *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*. Bingley, Reino Unido: Emerald Group Publishing Limited.
- Szeto, E., & Cheng, A. Y. N. (2018). How do principals practise leadership for social justice in diverse school settings? A Hong Kong case study. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 50-68.
- Wang, F. (2018). Social Justice Leadership—Theory and Practice: A Case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 2018.
- Walker, A. (2017). Emergent knowledge production in educational leadership and management: A systematic review of research from developing societies. Presentation at the Educational Leadership Symposium. Zug, Suiza.

- Webber CF (ed.) (2008). Principal preparation: International perspectives [Special issue]. *Journal of Educational Administration* 46(3).
- Webber CF (2013). Template versus awareness. In: Slater CL and Nelson S (eds) *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*, Vol. 19. Bingley, Reino Unido: Emerald, 71–94.
- Webber CF and Scott S (2013). Principles for principal preparation. In: Slater CL and Nelson S (eds) *Understanding the Principalship: An International Guide to Principal Preparation*, Vol. 19. Bingley, Reino Unido: Emerald, 95–124.
- Webber C.F., Mentz, K., Scott S., Okoko J. M., & Scott D. (2014). Principal preparation in Kenya, South Africa, and Canada. *Journal of Organizational Change Management* 27(3): 499–519.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, (44), 12-45.
- Wildy H and Clarke S (2008). Principals on L-plates: Rear view mirror reflections. *Journal of Educational Administration* 46(6): 727–738.
- Wildy H and Clarke S (2011). At the edge of the silent centre: An Australian principal's reflections on leading an isolated school. In: Cowie M (ed.) *New Primary Leaders*. Londres: Continuum, 19–30.
- Wildy H, Clarke S, Styles I. and Beycioglu K. (2010). Preparing novice principals in Australia and Turkey: How similar are their needs? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 22(4): 307–326.

Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del *design development*

Rick Mintrop¹, Miguel Órdenes², Cristobal Madero³

Impulsar la mejora escolar poniendo las necesidades de las escuelas en el centro, es la base del enfoque de resolución de problemas basado en diseño. Este enfoque pone énfasis en definir correctamente un tema que necesita solución y la secuencia de pasos que moverán a la escuela de un punto a otro. En la práctica, y según explican sus autores, en la lógica del ‘*design development*’, los líderes escolares se responsabilizan de resolver ‘un problema a la vez’ de manera sistemática y en una progresión temporal. Que ello sea posible requiere de acuerdo a este enfoque, educar a los líderes para que busquen, exploren, reflexionen e iteren soluciones potenciales que encajen bien con las creencias y comportamientos reales que desean cambiar en sus escuelas.

Violeta –una experimentada directora de una escuela con alta concentración de estudiantes vulnerables– está bajo presión. Los resultados de las pruebas estandarizadas para su escuela fueron muy bajos y tanto el gobierno central como los administradores locales que supervisan su escuela le aclaran que debe hacer algo al respecto. Violeta comienza entonces la búsqueda de una posible estrategia de mejora que podría ayudar a su escuela a desarrollarse. Cree que una buena idea sería fortalecer las relaciones entre los docentes con la finalidad de mejorar la en-

1. Académico y director del Programa de Liderazgo Educativo para la Equidad de la Universidad de California Berkeley.

2. Investigador postdoctoral de la alianza entre la Universidad de California-Berkeley (UC Berkeley) y el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle).

3. Académico del departamento de política educativa y desarrollo escolar en la facultad de educación de la Universidad Alberto Hurtado.

señanza es porque se ha dado cuenta de que los maestros hablan muy poco sobre la instrucción y, más bien, se quejan mucho de sus alumnos en las conversaciones que ellos sostienen, por ejemplo, en la sala de profesores. Violeta descubre que hay un programa llamado Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA), una forma de organizar el trabajo docente que pone en el centro la discusión técnica acerca de la enseñanza y el aprendizaje, fomentando la colaboración entre los docentes para la mejora de las prácticas pedagógicas.

Y dado que Violeta ha leído en la literatura que las CPA son una forma efectiva de mejorar las escuelas decide implementar dicha solución como la estrategia principal para inducir la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes. Luego de implementar los primeros pasos de la CPA por varios meses, Violeta realiza una encuesta entre sus docentes y encuentra que ellos han adoptado la idea favorablemente, lo cual la hace sentir muy satisfecha, aunque su escuela aún no tiene una CPA completamente desarrollada.

En una reunión con su asesora, una agente externa que apoya en materias de mejora escolar a su escuela, Violeta presenta la solución CPA y los resultados de su evaluación, convencida de que su escuela lo ha hecho bien. La asesora, sin embargo, está escéptica. Violeta se siente sorprendida. La asesora le pregunta qué problema específico estaba tratando de abordar con la CPA. Violeta le señala que hay muchas áreas en las cuales son débiles como escuela y que necesitan atención. La asesora insiste preguntando qué parte específica de su trabajo requiere atención urgente. “Hay gran número de estudiantes de mi escuela que no están motivados a aprender,” responde Violeta. La asesora le pregunta entonces por las razones de esta desmotivación, a lo cual Violeta le responde que hay múltiples razones, algunas vinculadas con la familia, otras con la cultura del barrio y otras con los medios de comunicación. “Todas estas son causas válidas, sin duda todas juegan un papel, pero ¿dónde puede su escuela influir en la motivación del estudiante?” pregunta la asesora. Violeta responde: “Durante la enseñanza”.

A continuación la asesora pregunta: “En qué momento de la enseñanza sería más apropiado motivar a los estudiantes?” Violeta le señala que sería al comienzo de la clase, cuando los docentes tratan de despertar el interés de los estudiantes. Ahora, la asesora invita a Violeta a imaginar qué observaría ella si entrara a las

salas de clase de su escuela durante el comienzo de la lección. Violeta afirma que ella vería a la mayoría de sus docentes tratando de captar la atención de los niños y niñas; les indicaría el objetivo de la clase y luego les entregaría un material para trabajar. La asesora finalmente parece satisfecha, ellas han identificado un problema específico. Ambas, Violeta y la asesora están de acuerdo que ese comportamiento es algo que necesita mejorar. Idealmente, los docentes debieran conectar a los estudiantes con conocimientos previos, sorprenderlos, darles una contradicción inesperada, o conectarlos con sus intuiciones o experiencias. “Entonces, ¿por qué esas prácticas no están presentes?” insiste la asesora. Violeta comenta que los docentes no conocen prácticas acerca de cómo motivar a los estudiantes. “Si es así,” dice la asesora, “entonces tú necesitas enseñarles cómo hacerlo”. La asesora le sugiere que tal vez podría organizar un taller en el cual le enseñen técnicas a los maestros sobre cómo motivar eficazmente a los alumnos. “Pero ¿qué tal si los profesores aprenden las metodologías en los talleres, pero ellos piensan que los estudiantes no merecen el esfuerzo de entregarles buenas clases? Yo todo el tiempo escucho quejas de los profesores acerca de que los estudiantes simplemente no les interesa nada,” replica Violeta. La asesora le sugiere que ellos deberían encontrar una forma para descubrir en qué podrían estar interesados los estudiantes en la escuela, pero también fuera de ella. Violeta tiene dificultades para encontrar una estrategia para lidiar con las actitudes de los docentes. Entonces la asesora le sugiere a Violeta que cada profesor sostenga una conversación informal de 10 minutos con cada estudiante, donde se explore sobre los intereses de los niños y niñas fuera de la escuela. Violeta y la asesora coinciden en que esta estrategia podría ayudar a los docentes es a cambiar la percepción que ellos tienen de sus estudiantes. Luego de la reunión, Violeta se marcha con un nuevo plan y con un foco claro de trabajo.

Tal como Violeta, muchos líderes escolares se encuentran en situaciones en las cuales se ven en la obligación de buscar medidas que permitan solucionar los problemas de sus organizaciones y orientarlos a la mejora. La forma de abordar la resolución de problemas resulta crítica para establecer procesos de mejora robustos y sustentables. Si ponemos atención al caso de Violeta, encontraremos dos aproximaciones a la resolución de problemas.

- i. Antes de hablar con su asesora, tanto la definición del problema (bajo rendimiento) como la solución escogida por Violeta (CPA) provienen desde el exterior de la escuela. Esto no tendría ningún inconveniente si las soluciones externas estuvieran orientadas a solucionar problemas bien definidos y que estén conectados con las prácticas y creencias de los adultos que trabajan en la escuela. Sin embargo, es poco probable que eso ocurra de manera espontánea. Más bien estamos frente a una definición general del problema y una solución amplia. Sin conocer con precisión de qué se trata el asunto, la suerte de la solución es incierta, lo cual podría comprometer el proceso de mejora.

- ii. Ahora, si miramos la situación de Violeta después de hablar con la asesora, podemos ver que la definición del problema proviene desde adentro del establecimiento. Siendo así, la escuela puede influenciar la situación, pues el problema está conectado con prácticas observables de los adultos en ella. Además, Violeta tiene nociones precisas de las causas y las soluciones están orientadas a atender los orígenes particulares del problema. De esta forma, en lugar de implementar una CPA, que es una aproximación que tomará varios años para despegar, Violeta ha decidido implementar dos actividades específicas: talleres de cómo motivar a los estudiantes para aprender nuevos contenidos y conversaciones informales con los estudiantes dos veces por semana. Estas dos actividades son diseñadas por la propia directora. Se trata de soluciones de rápida implementación y fáciles de monitorear. En este segundo escenario, las posibilidades de resolver el problema de Violeta son mayores y se puede conocer a ciencia cierta la efectividad de las medidas que se están implementando. Es decir, las probabilidades de mejora son mayores y una vez que las actividades seleccionadas hayan funcionado, ella puede continuar mejorando en pequeños pasos siguiendo la misma lógica. Una vez que su escuela haya implementado muchas de estas actividades de aprendizaje específicas, su escuela de hecho se habrá transformado en una CPA.

Como sabe todo líder educativo familiarizado con escuelas en necesidad de mejorar, la energía para los esfuerzos de mejora es muy limitada. Enormes cargas de trabajo, muchos estudiantes desafiantes, innumerables problemas abrumadores y una sensación de agobio generalizado reducen la disposición que los docentes tienen para los esfuerzos de mejora. Soluciones generales a problemas que no están bien definidos podrían sacrificar el poco tiempo y energía del que se dispone para la mejora. Es precisamente en estos contextos, donde asumir una aproximación a la resolución de problemas como la que asumió Violeta con ayuda de su asesora, resulta esencial para iniciar procesos de mejoramiento que sean gatillados desde el interior de la escuela.

Ellos deben poner en el centro las necesidades de los actores escolares y ocuparse que los escasos recursos se utilicen de manera efectiva y con sentido.

Siguiendo esta lógica, el propósito de este capítulo es introducir una innovadora aproximación a la resolución de problemas. Particularmente, se da a conocer la resolución de problemas basada en el diseño como una forma de entender la mejora escolar (Bryk, Gomez, Grunow, & LeMahieu, 2015; Mintrop, 2016), poniendo los problemas internos de la escuela en el centro. Abordaremos nuestro tema tomando la perspectiva y posibilidades de acción de los líderes escolares e intermedios en el sistema educativo y los desafíos que confrontan para la mejora. El capítulo está estructurado en base a tres preguntas: ¿Cómo se abordan actualmente los problemas de práctica en la escuela y en el nivel intermedio? ¿Cómo podría un enfoque basado en el diseño fortalecer la práctica actual de los líderes escolares e intermedios? y ¿Qué habilidades, competencias y modos de aproximarse a la realidad son necesarios para emplear con éxito un enfoque basado en el diseño para la resolución de problemas? El capítulo se apoya en dos fuentes principales: (i) los conocimientos empíricos y teóricos del trabajo del primer autor en los Estados Unidos, (ii) y datos recolectados por los otros dos autores en varios contextos del sistema educativo chileno acerca del trabajo de líderes escolares e intermedios.

¿Cómo se abordan actualmente los problemas de práctica en la escuela y en el nivel intermedio?

Para responder a esta interrogante, hacemos referencia a una breve exploración empírica de carácter cualitativa desarrollada por los autores. El análisis de

datos empíricos proviene de diez registros de talleres y 37 entrevistas con líderes escolares y dos estudios de casos. La mayor cantidad de estos datos corresponden a registros obtenidos del trabajo realizado con líderes de nivel escuela y con líderes intermedios, especialmente de Corporaciones Municipales (COM), Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM) y Direcciones Provinciales de Educación del sistema educativo chileno. El análisis de los datos ha sido parcial, pero suficiente para iluminar aspectos fundamentales de la lógica de resolución de problemas de los líderes escolares chilenos.

Cuando analizamos la evidencia relativa a los líderes intermedios, observamos una preponderancia para ver la mejora de la escuela a través de los lentes de los instrumentos de política educativa. Por ejemplo, cuando los líderes escolares del nivel municipal reflexionan acerca de los problemas que ellos están tratando de abordar en su trabajo, usualmente estos problemas hacen referencia a las dificultades de implementación de planes de mejoramiento educativo, cumplimiento de los documentos de gestión, el cumplimiento de convenios de desempeño, implementación de programas para mejorar la convivencia escolar, programas para mejorar la lectura o las habilidades matemáticas, implementación de sistemas de monitoreo, por nombrar algunos. Los líderes intermedios normalmente toman conciencia de los problemas de la escuela mediante la evaluación de la realidad escolar a partir de estándares de desempeño, calidad y demandas programáticas que usualmente provienen desde el exterior de la escuela. Planificación, implementación de programas y cumplimiento con dictámenes legales consumen gran tiempo de su tiempo y energía.

No es sorprendente escuchar que los líderes intermedios consideran que su tarea principal es bajar las demandas desde el nivel central o intermedio a las escuelas y asegurarse que éstas demandas se implementen adecuadamente. Por ejemplo, las escuelas en Chile, como en muchos otros países, tales como Estados Unidos, tienen que desarrollar un Plan de Mejoramiento Educativo (PME) donde se definen metas de rendimiento en un plazo de tiempo acotado, se comprometen actividades y se asignan los recursos necesarios para la ejecución de esas actividades. Luego, el PME es autorizado por el sostenedor de la escuela y enviada al Ministerio de Educación. Una vez que se aprueba el PME, el papel del líder

intermedio es asegurarse que los indicadores de progreso se vayan cumpliendo, recopilando evidencia de ese progreso y reforzando el cumplimiento cuando la escuela no está respondiendo a los indicadores de desempeño y calidad.

Muchos líderes intermedios señalan que su tarea de acompañamiento a las escuelas se basa en otorgarles retroalimentación en base a lo que revelan los instrumentos de diagnóstico. Esto normalmente consiste en señalarle a la escuela lo que le falta de acuerdo con los estándares o programas externos, más que en la atención a los problemas particulares que ella está confrontando. Frecuentemente, acompañar a las escuelas siguiendo esta lógica es lo mejor que los líderes intermedios pueden lograr. Esto debido a que muchos de ellos no necesariamente cuentan con experiencia pedagógica o experiencia trabajando al interior de las escuelas. Por ejemplo, en uno de los casos estudiados, un grupo de líderes intermedios revela que ellos tienen la capacidad para comparar situaciones de la escuela usando estándares para identificar “lo que no está ahí”. Sin embargo, una gran mayoría no cuentan con las competencias para aconsejar a los actores escolares “cómo hacerlo” para alcanzar el estándar o tener una implementación exitosa de los programas.

Mientras el poder de la perspectiva externa puede no ser tan sorprendente en el nivel intermedio, ya que estos líderes pueden estar bastante alejados de las realidades cotidianas de las escuelas, los líderes a nivel escolar (por ejemplo, directores y Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas) ocupan un lugar mucho más cercano al aula. Después de todo, están en constante contacto con los docentes que sirven a los estudiantes y a todas las necesidades que traen desde sus hogares. Las necesidades que los alumnos llevan al aula pueden distraer los esfuerzos de los docentes para lograr aprendizajes y centrarlos en atender otros problemas. Por ejemplo, estudiantes sin ningún apoyo desde el hogar o estudiantes con múltiples necesidades socioemocionales que dificultan los procesos de aprendizaje. Sin embargo, cuando le pedimos a los líderes del nivel escolar que mencionaran los problemas urgentes de la práctica, ellos aludieron a problemas generales del entorno de la escuela, problemas a nivel de las interacciones personales y problemas de implementación. En la siguiente tabla presentamos algunos ejemplos de los problemas que los líderes identifican.

TABLA 1. EJEMPLOS DE LOS PROBLEMAS IDENTIFICADOS POR LÍDERES ESCOLARES

Problemas contextuales	Problemas cotidianos	Problemas de implementación
La escuela tiene un bajo SIMCE en matemática y lenguaje	Profesores que no cumplen con sus planificaciones	Dificultades para implementar programa de acompañamiento
Alta concentración de niños en condiciones de pobreza	Falta de participación de los padres, madres y apoderados en la vida de las escuelas.	Dificultades para alcanzar la cobertura curricular esperada
Falta de recursos para atender la cantidad de niños con necesidades educativas especiales	Profesores se quejan de que un gran número de estudiantes no quiere aprender.	Formalizar los reglamentos de convivencia.
El alto nivel de violencia y drogadicción del barrio en el que viven los estudiantes	Profesores se ausentan frecuentemente de la escuela	Elaboración del plan de mejoramiento educativo
Profesores mal preparados para enseñar los contenidos mínimos	Problemas de convivencia entre los adultos de la escuela.	Cumplimiento con los indicadores de la asistencia.
Padres ausentes o negligentes en el cuidado de los estudiantes	Estudiantes con severos problemas de disciplina	Elaboración del proyecto educativo institucional

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

El primer grupo de problemas hace referencia a situaciones que tienen su fuente en el contexto de la escuela. Los problemas son sumamente complejos, están formulados de manera general y son experimentados como abrumadores. Las soluciones para este tipo de problemas parecieran estar fuera del alcance de los líderes escolares. En segundo lugar, los líderes escolares señalan problemas que están relacionados con situaciones cotidianas, los que normalmente ocurren en el nivel de la interacción entre adultos o en la interacción entre profesores y estudiantes. Los líderes escolares se aproximan a estos problemas de forma poco sistemática y más bien desarrollan soluciones intuitivas para “salir

del paso” (Lindblom, 1959, 1979) Además, algunos líderes escolares afirman que hay docentes que no quieren hacer su trabajo, que se resisten a seguir sus orientaciones y que solo hacen catarsis cuando se trata de hablar de su trabajo con los estudiantes.

El último grupo de problemas señalados por los líderes tiene que ver con cómo complacer a los actores externos. Particularmente, a las autoridades locales y/o centrales (por ejemplo, COM, DAEM, la Supervisión Provincial, o la Agencia de la Calidad). Un síntoma de las demandas externas lo evidencia un reciente reporte realizado por la fundación Educación 2020, el cual señala que una gran mayoría de directores utilizan entre un 40% a un 80% de su tiempo para responder a obligaciones burocráticas provenientes del exterior de las escuelas (Educación 2020, 2018). Algunas de estas responsabilidades burocráticas van en directa relación con el cumplimiento de formalidades al momento de implementar planes o programas orientados a la mejora. En otra vertiente, Weinstein, Muñoz, y Marfán (2012) encontraron que los líderes escolares tienden a responder a la presión externa con estrategias específicas para cumplir con los objetivos de rendimiento basados en pruebas estandarizadas, en lugar de usar los objetivos de la rendición de cuentas como orientación para mejorar la calidad de la instrucción o el clima. En ambos casos, los líderes escolares centran sus esfuerzos en el cumplimiento de las demandas externas por sobre las problemáticas internas de la escuela.

De la evidencia recolectada, nosotros encontramos que los líderes escolares también ejercen un papel preponderante en la implementación de programas y soluciones intencionadas externamente. Lo que resulta más interesante, es que cuando les consultamos por los problemas sobre los cuales los líderes tienen influencia, entonces ellos verbalizan una serie de problemas utilizando el lenguaje de los estándares, evaluaciones externas, o de las soluciones inducidas externamente. Por ejemplo, “falta de sistematización de prácticas,” “falta de un reglamento de convivencia,” “falta de un sistema de monitoreo,” “falta de uso de datos en la toma de decisiones,” “falta de acompañamiento,” etc. La formulación de estos problemas tiene muchas similitudes con las demandas que los líderes intermedios realizan sobre las escuelas en su labor de apoyo o supervisión.

Cuando una capa de problemas externos domina la atención de los líderes escolares, una dinámica externa reina y la conciencia o atención de los líderes escolares sobre los problemas de práctica generados internamente se desplaza o se debilita con el tiempo. Dado que las demandas del gobierno central ejercen una gran autoridad, los líderes escolares dirigen su mirada hacia ellos y podrían dejar los problemas internos de la escuela sin solución. Esto podría crear una discrepancia importante entre lo que la escuela hace para satisfacer a las agencias externas y la atención de las necesidades de los docentes al interior de la escuela. Por ejemplo, en un grupo focal realizado en uno de los estudios de casos, algunos docentes afirman lo siguiente respecto de la implementación de instrumentos de gestión inducidos externamente:

No se hablan los temas que a nosotros como profesores nos aquejan, se habla como tema general, como análisis y reflexiones de la nueva ley, del manual de convivencia, entonces administrativamente completan documentos muy lindos, pero el tema en sí, el que nos afecta, no, porque no hay tiempo para eso.

(Profesora 1, Escuela A)

No podemos seguir conversando del PME si la escuela se nos está derrumbando.

(Profesora 2, Escuela A)

Las citas presentadas muestran una situación común que ocurren en sistemas educativos que son fuertemente regulados externamente, en los cuales las soluciones inducidas desde el exterior no se conectan con la experiencia ni necesidades de los adultos que deben implementarlas. Este hallazgo no es nuevo, la investigación acerca de la implementación de políticas educativas (Coburn, 2001; McLaughlin, 2005; Spillane, 2009) ha mostrado sistemáticamente que los programas externamente generados no son bien implementados por las escuelas a menos que se conecten fuertemente con la experiencia, creencias, y compromisos de los adultos que las habitan.

Volvamos por un momento al tema de la mejora escolar en general. Una dinámica de mejora escolar puede iniciarse de dos formas. Una que procede desde el exterior de la escuela –desde afuera hacia adentro– y otra que proviene del funcionamiento interno de la escuela –desde adentro hacia afuera (Mintrop, Órdenes, & Madero, 2018). En la dinámica desde afuera hacia adentro, las escuelas son evaluadas de acuerdo con estándares sistémicos de calidad tales como pruebas estandarizadas o estándares de desempeño, los cuales revelan la brecha entre lo que la escuela “es” y lo que “debería ser”. Luego se introducen programas y prácticas sugeridas externamente para ayudar a la escuela a alcanzar los estándares y cerrar la brecha de calidad. Los actores escolares se centran en implementar soluciones inducidas externamente como eje central de la actividad de mejora. En la dinámica de adentro hacia afuera, la atención está puesta en la vida interna de la escuela, la cual genera problemas urgentes o difíciles que obstaculizan la provision de un servicio educativo de calidad. Muchas veces este tipo de problemas va directamente al corazón de las interacciones entre docentes y estudiantes o de las interacciones entre los adultos en la escuela. Las soluciones a estos problemas demandan de los líderes ciertas competencias para la comprensión de estas problemáticas y la elaboración de soluciones particulares que no necesariamente vienen dadas desde los estándares o programas prescritos externamente.

Del análisis realizado en esta sección del capítulo, podemos deducir que la dinámica de mejora inducida externamente no necesariamente es congruente con los problemas internos que experimentan los docentes de la escuela. Es decir, la dinámica de mejora desde afuera hacia adentro desplaza a la dinámica de mejora desde adentro hacia afuera.

Como líderes escolares, lo que es más deseable es que ambas dinámicas de mejora escolar trabajen de la mano para crear sinergia. Idealmente, la dinámica desde afuera hacia adentro debería ser sensible a las necesidades internas de mejora de la escuela y lo que la escuela percibe como sus necesidades más apremiantes. Además, debería haber un mejor ajuste entre las soluciones que se ofrecen desde el exterior y lo que demanda la escuela internamente para abordar sus problemáticas.

En general, para las escuelas es útil tener claro los estándares de calidad que son externamente comunicados y también es útil tener un menú de posibles soluciones a los problemas. Pero además las escuelas deben tener la capacidad de hacer una conexión productiva entre sus problemas prácticos internos y los recursos promovidos externamente.

¿Cómo podría un enfoque basado en el diseño fortalecer la práctica actual de la resolución de problemas de los líderes?

En una dinámica de resolución de problemas basada en el diseño, la mejora escolar se centra en responder a los problemas prácticos más agudos percibidos por los docentes y que afectan su trabajo cotidiano. El mejoramiento se relaciona con la identificación de estos problemas prácticos, la creación de conciencia colectiva en torno al problema y la comprensión de las causas. Mediante la identificación de los problemas que se conectan con la experiencia de los docentes, los líderes serán capaces de desarrollar soluciones que sean más efectivas. Las soluciones son actividades que deben motivar a los adultos a cambiar las prácticas que han sido diagnosticadas en necesidad de mejora.

Las soluciones se pueden llevar a cabo en períodos de tiempo relativamente cortos y van acompañadas de datos prácticos que se pueden generar en el flujo diario del trabajo con relativa facilidad. Los ciclos de retroalimentación son cortos y permiten iteraciones para monitorear la efectividad de las soluciones implementadas, ofreciendo la posibilidad de adaptar o cambiar las estrategias en un corto período de tiempo. Cuando hay un éxito visible, las celebraciones de pequeñas ganancias pueden reforzar la motivación para mejorar entre los adultos de la escuela. El término “diseño” pone el énfasis en definir correctamente un problema urgente que necesita solución y la secuencia de pasos o actividades que moverán a la escuela de un punto A (práctica problemática o problema de práctica) a un punto B (solución o práctica deseada).

En un enfoque basado en el diseño para la resolución de problemas, los líderes educativos realizan una serie de operaciones cognitivas importantes: (1) definen y enmarcan los problemas de práctica, (2) diagnostican las necesidades urgentes y las causas del problema, (3) comprenden el proceso de cambio y, finalmente,

(4) evalúan y retroalimentan el proceso (Bryk et al., 2015; Mintrop, 2016). Todas estas operaciones cognitivas están conectadas en un proceso de reflexión donde los líderes iteran entre la creación de ideas, el análisis basado en evidencia y la experiencia de implementación (Brown, 2009).

1. Definición y encuadre del problema de práctica

En esta operación los líderes identifican comportamientos, creencias o actitudes que están arraigadas en los docentes y que se deben cambiar pues afectan la calidad del servicio educativo. Estos problemas pueden ser descritos a partir de prácticas observables o actitudes y/o creencias reveladas por las personas de la organización; requieren de una solución urgente; y están bajo el foco de influencia de los líderes escolares. Esta operación es de suma importancia pues los problemas que los actores escolares perciben en su práctica rara vez están bien definidos (Brenninkmeyer & Spillane, 2008; Copland, 2000; Jonassen, 2000; Timperley & Robinson, 1998).

Para precisar el problema de práctica o práctica problemática, los líderes realizan evaluaciones de necesidades para identificar los aspectos específicos de la práctica de los docentes que se deben mejorar. Esto se puede realizar a través de la observación directa así como a través de las conversaciones con los docentes involucrados. A través de la evaluación de necesidades, se desarrolla una comprensión más profunda del problema y las intuiciones originales acerca del problema se vuelven más precisas. Esto pues la intuición inicial ahora se vuelve un juicio informado por la evidencia recolectada tanto en la observación como en las conversaciones.

Tener una definición clara del problema permite a los líderes mostrar con precisión qué cosas no están funcionando en una organización. Si los directores o supervisores de nivel intermedio no pueden nombrar concretamente las prácticas que quieren cambiar, los profesores no sabrán qué se espera de ellos. Es muy importante alejarse del discurso basado en el: “usted no hace esto o usted no hace esto otro”. Por el contrario, es más útil decir: “He observado esta o aquella

práctica, ¿Cómo podemos cambiar esto para que los estudiantes estén mejor atendidos?” Al ilustrar concretamente los comportamientos, creencias y actitudes problemáticas, se disminuye la probabilidad de disenso, al tiempo que se aumenta las probabilidades de que las personas se comprometan en el diseño de una solución. Esto pues los problemas dejan de ser discutidos sobre interpretaciones, prejuicios, o impresiones, sobre las cuales frecuentemente hay muchos desacuerdos.

Mediante el levantamiento de necesidades podremos tener buenas descripciones de los comportamientos, creencias y actitudes problemáticas actuales (Punto A) y nos encontraremos en una mejor posición para formular posteriormente un comportamiento deseado al que queramos llegar (Punto B) en un periodo de tiempo relativamente breve.

En el proceso de definir un problema, los líderes también desarrollan un encuadre del problema, es decir, han desarrollado una comprensión del por qué un problema ocurre (Schön & Rein, 1995).

Este encuadre incluye supuestos acerca de la naturaleza del problema, sus causas y posibles soluciones. Uno de los encuadres más importantes define quién es o quienes son responsables del problema. Por ejemplo, puedo suponer que el problema radica en el entorno, en los maestros, los alumnos y padres, o en uno mismo como líder. Otro encuadre puede ser el del contexto: podemos culpar a los pobres por su pobreza y por el comportamiento que exhiben dada su condición de marginalidad. O bien podemos identificar la causa de la pobreza en las estructuras opresivas de la sociedad. Enmarcar hace una gran diferencia en cómo resolvemos un problema.

El levantamiento de necesidades también será muy útil en este proceso pues ayuda a los líderes a revisar sus supuestos o intuiciones a la luz de la evidencia recolectada.

Para ejemplificar, volvamos al caso de Violeta. Al comienzo, la formulación del problema de Violeta era muy amplia (bajo rendimiento en pruebas estandarizadas). Violeta tenía la intuición de que sus docentes tenían muchas falencias, lo cual eventualmente afectaba el aprendizaje, pero no precisaba en ninguna de ellas.

El enmarcado del problema incluye prácticamente todas las dimensiones del trabajo docente. La intuición llevó a Violeta a pensar en la solución de las CPA in-

mediatamente sin realizar un análisis más detallado de la situación. Más bien ella confió en su intuición y en el conocimiento provisto externamente. En la conversación con la asesora, Violeta fue capaz de identificar un problema de práctica preciso el cual está definido por comportamientos observables (los docentes no motivan a los estudiantes al comienzo de la clase). Violeta conocía esta situación dada su observación directa de las prácticas con sus docentes y de las cosas que ella escuchaba en las conversaciones con los mismos. Además, este problema resulta urgente para mejorar la calidad de la enseñanza y es claramente influenciable desde su posición de liderazgo. Imaginen a Violeta comunicando a sus docentes la estrategia de mejora. Si la definición del problema es precisa y se conecta con la experiencia de los docentes, es altamente probable que los profesores tomen conciencia y, en el mejor de los casos, compartan el problema identificado. Ahora, su intuición original de que el problema de rendimiento en su escuela podría remediarse con las CPA no queda obsoleta, sino que ahora la CPA podrían tener un propósito mucho más preciso para ayudar a la mejora.

2. Diagnóstico de las causas del problema de práctica

Una segunda operación para solucionar un problema de práctica es entender detalladamente sus causas. En esta etapa, los líderes indagan acerca de las causas principales de por qué los profesores o los estudiantes siguen repitiendo estos comportamientos o se aferran a creencias disfuncionales. Entender por qué ocurre el problema es la llave que nos permitirá el diseño de una estrategia de cambio efectiva.

Para entender cómo realizar el diagnóstico de las causas de un problema, imagine a una doctora diagnosticando una enfermedad. Primero la doctora conversa con el paciente y le pregunta por sus síntomas. ¿Dónde le duele? ¿Ha tenido fiebre? La doctora también le mira la lengua, los ojos, usa su estetoscopio y chequea los signos vitales. Una vez que se hace una idea, la doctora sugiere algunas hipótesis acerca de qué puede estar pasando. Como no está completamente segura, la doctora ordena algunos exámenes, es decir, reúne más evidencia. Posteriormente, la doctora analiza los síntomas y los exámenes apoyado en su conocimiento teóri-

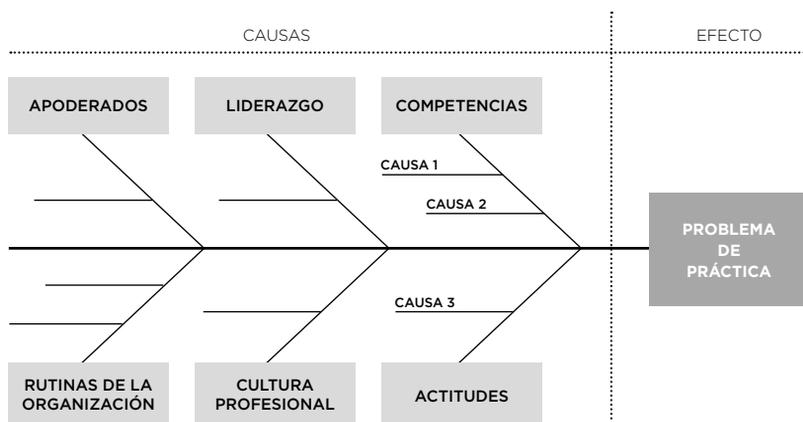
co y su experiencia clínica. Al pasar por este proceso, ella ha identificado las causas a la raíz del problema de salud: “el paciente tiene alergia al gluten”. Conforme a esta conclusión la doctora puede empezar a pensar en el tratamiento del paciente. La doctora sabe que todas las funciones corporales están interconectadas. Estas funciones representan al sistema “cuerpo”. Por lo tanto, ella no puede tratar todo el sistema con un tratamiento, sino que ella necesita identificar los órganos más relevantes que explican los síntomas para seleccionar el remedio apropiado. Lo mismo ocurre cuando los líderes educativos diagnostican problemas en su organización. La organización es el cuerpo al que se enfrenta el líder, un cuerpo que consiste en flujos de recursos, comunicaciones y personas, es decir, sus órganos.

En el diagnóstico de las causas los líderes indagan en las razones de un problema de práctica poniendo atención a aspectos internos a los individuos (por ej. actitudes, creencias, valores, competencias, etc.), poniendo atención al entorno de los individuos (por ej. falta de recursos, dificultad en el trabajo, presiones externas, prácticas de liderazgo, etc.), o bien una combinación de ambas. En la identificación de las causas los líderes realizan un juicio profesional donde considera la evidencia recolectada (levantamiento de necesidades) y la interpretación de esa evidencia a la luz de la experiencia y del conocimiento teórico que se tenga disponible. Para llevar a cabo un análisis de las causas del problema, los líderes podrían comenzar preguntándose: ¿Qué causas provienen desde dentro de los individuos? ¿Qué causas provienen del entorno de los individuos? Normalmente, ambas preguntas producen respuestas ricas y que son potenciales causas de los problemas de práctica. Las causas de una práctica problemática pueden ser múltiples. Sin embargo, para un buen diagnóstico los líderes deben reconocer las causas más inmediatas e importantes. Además, es esencial que las causas sean descriptores específicos de lo que puede estar generando el problema. Mientras más concreta y específica sea la causa descrita, más útil será el análisis de las causas. Por ejemplo, Violeta estima que una de las causas de su problema es la falta de conocimiento de los docentes de técnicas de cómo motivar a los estudiantes, lo cual describe una causa muy específica. Si, por el contrario, Violeta hubiese indicado como causa la falta de competencias docentes, entonces la causa descrita hubiese sido poco útil para entender la génesis del problema y para diseñar una solución específica.

El análisis de causas puede ser ilustrado y comunicado a un grupo de colegas con la ayuda de diagramas de Ishikawa o diagrama de espina de pescado (Figura 1). El diagrama de espina de pescado es una representación gráfica de la relación causa-efecto entre las causas y el problema definido. En el lado izquierdo del diagrama (causas), los rectángulos representan las dimensiones u órganos de la organización donde hay que poner atención (en la Figura 1 incluimos algunos ejemplos de dimensiones relevantes), las líneas que están debajo de cada rectángulo describen lo que puede estar ocurriendo dentro cada dimensión u órgano de la organización y que contribuye a que el problema suceda. En el lado derecho se puede ver el problema de práctica como efecto las causas descritas, este indica el comportamiento, creencia o actitud que necesita ser resuelta.

Volviendo al caso de Violeta, podemos observar que esta directora logra identificar un problema de práctica muy concreto y que describe un comportamiento observable y una creencia que fue comunicada por los maestros, además urgente para mejorar la calidad de la enseñanza. Ahora, la asesora invita a Violeta a pensar en las razones del por qué ocurre este comportamiento. En otras palabras, la

FIGURA 1. DIAGRAMA DE ESPINA DE PESCADO DE CAUSA-EFECTO



Fuente: Elaboración propia.

asesora invita a Violeta a establecer una relación causa-efecto entre las causas y el problema. Violeta recuerda la evidencia que ella ha recolectado acerca de sus docentes y piensa en las posibles causas del comportamiento de sus profesores. Violeta identifica dos causas específicas que están situadas dentro del individuo:

- (i) los docentes no conocen prácticas de cómo motivar a los estudiantes;
- (ii) los docentes creen que los estudiantes no merecen el esfuerzo pues están convencidos que ellos no quieren aprender. Si Violeta profundizara en el análisis en su escuela, quizás ella encontraría otras causas que producen el problema de práctica. Por ejemplo, ella podría encontrar que existe una falta de apoyo técnico pedagógico o que hay una excesiva presión del equipo de gestión por cobertura curricular sobre los docentes. En este caso, estas últimas dos causas provienen del entorno de los profesores. Tomando todas estas causas como conjunto, Violeta puede establecer una relación causa-efecto entre el comportamiento problemático y las razones que la explican. En este punto Violeta ya se encontraría en posición de pensar en posibles soluciones.

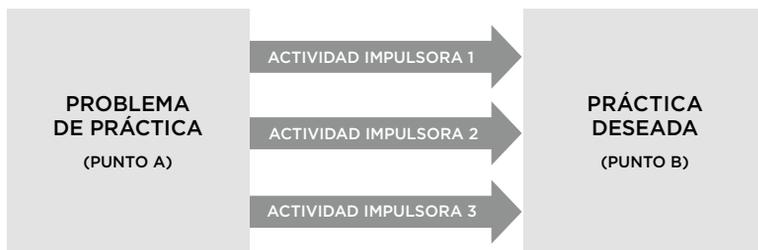
3. Comprensión del proceso de cambio

Para cambiar, los líderes primero tienen que imaginar cuál es la práctica que se debe establecer en lugar del problema de práctica o práctica problemática. La práctica deseada será el resultado de la implementación de las actividades que los líderes diseñaron como solución. Una práctica deseada hace referencia a un comportamiento o creencia que los líderes reconocen como beneficioso y que desean que los docentes de la escuela incorporen en su trabajo. La práctica deseada no es un deseo irrealizable o ambiguo, sino que hace referencia a un comportamiento o creencia específica y observable, por ejemplo, la incorporación de una nueva práctica pedagógica, el cambio en la frecuencia de atrasos de los docentes, o estrategias de contención para responder a crisis emocionales de los estudiantes, por nombrar algunos.

El desarrollo de una práctica deseada específica y observable les permite a los líderes evaluar el impacto de ésta, al mismo tiempo que progresar en la mejora continua de la organización. Por ejemplo, las prácticas deseadas por Violeta son que sus docentes comiencen la clase con estrategias motivadoras y que los docentes conozcan cuáles son los intereses de los estudiantes.

Ahora, para estimular el cambio de la práctica problemática por la práctica deseada los líderes tienen que pensar en qué motiva a los adultos de su organización a la acción (Mintrop & Órdenes, 2017a, 2017b). Si hay una visión fundamental en la psicología social del desarrollo organizacional, es que los humanos son impulsados por la tensión entre lo “que es” (el problema) y lo “que debería ser” (el estado deseado) (Newell & Simon, 1972), pero no harán nada sobre eso a menos que sientan o sepan que pueden hacer algo al respecto. Es decir, los objetivos deben ser alcanzables (Punto B) y las actividades para llegar a esos objetivos son realizables con las capacidades que las personas poseen en la organización (Locke & Latham, 2006). El proceso de cambio en sí debe estar basado en actividades de intervención que pongan en movimiento estas fuerzas impulsoras del cambio para transitar del estado problemático actual (Punto A) a un estado deseado (Punto B), a esto le llamamos teoría de la acción (Argyris & Schön, 1996) del proceso de cambio. Por ejemplo, en el caso de Violeta, ella cree que es más probable que los maestros implementen estrategias de motivación en sus clases cuando se les enseña cómo hacerlo. Pero también podría haber agregado un impulsor poderoso a través del modelamiento de nuevas prácticas que el líder instruccional (en Chile, el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica-UTP) podría proporcionar. Violeta cree, además, que hay un impulsor poderoso en las conversaciones informales entre docentes y estudiantes. Aunque Violeta también podría haber utilizado como impulsor la tensión entre lo que los maestros piensan que deberían hacer para llegar a los corazones y las mentes de los estudiantes (suponiendo que los maestros valoren estos propósitos) y cómo los docentes están realmente actuando. Violeta también podría haber considerado como un poderoso impulsor sus propias acciones como líder, ya que para los empleados a menudo es muy importante qué comportamientos enfatizan o valoran sus líderes o supervisores.

FIGURA 2. DIAGRAMA DE IMPULSORES REPRESENTANDO EL PROCESO DE CAMBIO



Fuente: Elaboración propia.

Cuando se busca impulsar el cambio para solucionar el problema de práctica, los líderes implementan actividades orientadas a que el adulto tenga una experiencia de aprendizaje que se conecte con sus necesidades y desafíos prácticos. Una buena actividad impulsora del cambio tendrá la propiedad de “hacerle sentido” a los adultos y logrará movilizar el involucramiento en actividades de cambio. Para reconocer una actividad impulsora del cambio, los líderes normalmente se hacen la siguiente pregunta: *¿Qué debe ocurrir dentro o en el entorno de los adultos para estimular un cambio en su comportamiento?* Para impulsar el cambio, los líderes implementan actividades que aborden directamente las causas identificadas en el análisis de las causas del problema. Hay muchas actividades que se pueden poner en operación en una estrategia de cambio.

Sin embargo, las actividades más poderosas serán aquellas que atiendan de manera más directa las causas que hacen que los adultos repitan los comportamientos problemáticos. Estas actividades no debieran tomar más allá de dos o tres meses para su implementación. En el caso de que las actividades de cambio no funcionen, éstas podrían ser eventualmente ajustadas o simplemente reemplazadas en un plazo breve.

Si volvemos al caso de Violeta, podemos observar que Violeta imagina cuáles son las prácticas deseadas que vendrían a reemplazar el problema de práctica

definido. Violeta le gustaría ver a los docentes implementando una serie de estrategias para despertar la curiosidad de los estudiantes en el comienzo de la clase con el fin de motivarlos para el aprendizaje. Además, ella desea que los profesores descubran que los estudiantes sí tienen intereses en la escuela o más allá de ella. Con el apoyo de la asesora, Violeta también diseña dos actividades para impulsar el cambio en las prácticas pedagógicas: (i) un taller en el cual se enseñen técnicas sobre cómo motivar eficazmente a los alumnos y (ii) conversaciones informales de diez minutos entre el profesor y cada estudiante, donde se explore sobre el interés y las curiosidades de los niños cuando están fuera de la escuela. Ahora, si ponemos atención, ambas actividades están orientadas a generar una experiencia de aprendizaje adulto abordando directamente las causas del problema de práctica.

El taller eventualmente ayudaría a los maestros a tener herramientas prácticas para estimular a los estudiantes en el comienzo de la clase. Las conversaciones entre profesores y estudiantes podrían ayudar generar un vínculo personal entre profesor-estudiante y a superar algunos de los prejuicios que los docentes tienen sobre los estudiantes. Además, estas conversaciones podrían ayudar a los profesores a conocer de mejor forma quiénes son sus estudiantes y cuáles son sus pasiones más allá de los muros de la escuela. Ambas actividades representan soluciones que tienen un mejor ajuste al problema diagnosticado.

4. Evaluación de prácticas y retroalimentación

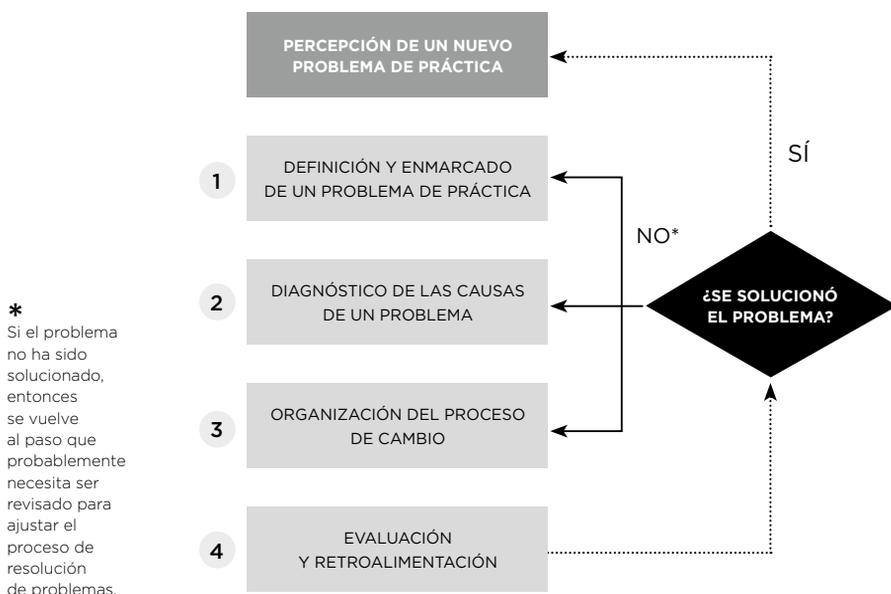
Cuando los líderes implementan las actividades de cambio, la pregunta más importante que deben atender es: ¿Cómo saber si las actividades de cambio están funcionando? Para responder a esta pregunta es que los líderes conectan algunos aspectos de la práctica deseada (Punto B) con instrumentos de evaluación sencillos que estén integrados en el flujo del trabajo cotidiano (por ejemplo, pautas de observación de aula, rúbricas, o pauta de entrevistas). Teniendo estos instrumentos es posible realizar ciclos de retroalimentación oportunos que pueden ayudar a revisar si la implementación de la solución está entregando los resultados esperados (Deming, 2000).

Los líderes usan los instrumentos de evaluación a través de una estrategia de evaluación que efectivamente permitan “capturar” el proceso de cambio. Lo más sencillo para cumplir este objetivo es evaluar “el antes y el después” de la intervención de modo tal de saber si la intervención surtió algún efecto. Para hacer esto, se recolecta evidencia con anterioridad a la intervención y así definir la “línea base,” es decir, tener documentado cual es el estado de la situación previo a la intervención (Punto A). Luego, se evalúa la práctica posterior a la intervención (Punto B) de modo tal que se puede realizar un juicio acerca del impacto de la intervención. Otra estrategia es realizar una evaluación progresiva para evaluar de manera formativa el proceso de intervención. Esto se realiza a través de la toma de datos progresiva que nos permita hacer un seguimiento al proceso de cambio. Esta estrategia nos permite generar información de proceso que resulta útil para ajustar los términos de nuestra estrategia de cambio. Dependiendo de la intervención y de la meta, se puede escoger entre una u otra estrategia o bien se pueden utilizar ambas. Idealmente, la estrategia de evaluación debe estar integrada en las rutinas cotidianas de la escuela y la aplicación debe ser simple de modo tal de no sobrecargar las labores cotidianas de los líderes.

Si retornamos al caso de Violeta, podríamos especular que hizo esta directora para hacer la evaluación de su estrategia de cambio. Recordemos que Violeta implementará dos actividades de cambio: (i) taller en el cual se enseñen técnicas sobre cómo motivar a los estudiantes y (ii) conversaciones informales de diez minutos entre el profesor y cada estudiante. Una estrategia de seguimiento sencilla a este proceso de cambio podría estar compuesta por visitas periódicas a los salones de clases para observar el comienzo de la clase y asegurarse que los docentes están incorporando estrategias para motivar a sus estudiantes al comienzo de la clase. Además, Violeta podría tener profesores reportando lo que han aprendido de las conversaciones informales o ella también podría sostener conversaciones con algunos estudiantes para asegurarse que ellos se sientan valorados por sus profesores, además de explorar si se sienten más motivados dentro de sus clases. Estas fuentes de evidencia podrían dar pistas a Violeta si las actividades para impulsar el cambio están teniendo un impacto. De no tener éxito, Violeta tendrá la posibilidad de ajustar sus actividades de cambio o simplemente probar otras actividades de cambio. De ser exitosa, entonces tendría la oportunidad de seguir buscando otros problemas para continuar en la ruta de la mejora.

La resolución de problemas basada en el diseño es iterativa, cuando las intervenciones elegidas no funcionan y no muestran resultados satisfactorios, las actividades pueden modificarse y abandonarse. La resolución de problemas entendida como un proceso de aprendizaje de prueba y error es uno de los ingredientes más poderosos del enfoque de resolución de problemas basado en diseño (Deming, 2000; van den Akker, 1999). A veces, mientras los líderes piensan en sus pruebas, pueden darse cuenta de que tal vez su encuadre del problema era incorrecto, que olvidaron una necesidad importante, o que su razonamiento, su teoría de la acción, acerca de cómo llegar del Punto A al Punto B era erróneo y necesita replantearse. En la figura 3 presentamos un resumen de las operaciones más comunes que los líderes practican cuando utilizan la resolución de problemas basada en diseño.

FIGURA 3. RESUMEN DE LAS OPERACIONES DEL ENFOQUE DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



Fuente: elaboración propia

La mejora escolar basada en diseño sigue la lógica de la mejora continua (Deming, 2000) mediante la cual los líderes escolares se responsabilizan de resolver “un problema a la vez” de manera sistemática y en una progresión en el tiempo. El objetivo principal es desarrollar una mentalidad orientada a identificar problemas y necesidades particulares en el nivel de las prácticas de los docentes y a buscar soluciones que se ajusten a las crecientes necesidades de los adultos de la escuela (Mintrop & Zumpe, in press). Cuando los adultos cambian su comportamiento en las escuelas o despliegan nuevas prácticas, en último caso, los estudiantes serán los más beneficiados pues podrán gozar de un mejor clima y de aprendizajes más significativos.

¿Qué habilidades, competencias y modos de aproximarse a la realidad son necesarios para emplear con éxito un enfoque basado en el diseño para la resolución de problemas?

Si los datos de otros países, así como las experiencias de los talleres y estudios de caso que hemos realizado en Chile son alguna indicación, entonces un cambio hacia un enfoque basado en el diseño es una empresa valiosa.

Particularmente, la inclusión de este enfoque debiera poner énfasis en la resolución de problemas desde dentro de la escuela, lo cual podría ser muy beneficioso para fortalecer la conducción de procesos de mejora escolar. No obstante, avanzar en esa dirección implica un gran desafío cognitivo, disposicional y político.

Una orientación externa a la resolución de problemas está profundamente arraigada como respuesta apropiada a una situación en la que las agencias del gobierno central mantienen la voz más fuerte y autorizada en la mejora de la escuela. Por ejemplo, en Chile, el PME opera como un sistema de accountability de alto riesgo que demanda su elaboración, implementación y consecución de metas. Si la escuela no cumple con las metas, arriesga severas sanciones que amenazan su existencia como organización. Además, la rendición de cuentas no sólo se enfoca a la consecución de las metas sino también a la administración correcta de recursos, para lo cual la autoridad central ejerce un monitoreo muy detallado. Por otra parte, la gran complejidad de los problemas que enfrentan los líderes educativos, junto con el ritmo acelerado de la toma de decisiones en sus lugares de trabajo

(Lunenburg, 2010), hace que valga la pena pensar rápido (Kahneman, 2011). Los líderes aceleran el procesamiento de la información de dos maneras que pueden reducir la complejidad de la resolución de problemas. Primero, aplican heurísticas, reglas generales, a situaciones problemáticas, como “Hagámoslo de la forma en que hemos tratado la situación antes” (Gilovich, Griffin, & Kahneman, 2002).

En general, en situaciones para las cuales este tipo de reglas no están disponibles, los líderes educativos han aprendido a salir del paso (Honig & Hatch, 2004; Lindblom, 1959, 1979; Milbrey Wallin McLaughlin, 1987). Al salir del paso, los líderes en realidad no piensan cuidadosamente sobre el problema real, los objetivos y las implicancias asociadas al problema, sino más bien se lanzan rápidamente a la implementación de soluciones. Es solo después del ensayo y error de estas soluciones es que descubren de qué se trata realmente el problema y qué es lo que realmente están tratando de lograr. “Salir del paso” es una respuesta comprensible al ritmo acelerado de la toma de decisiones y la gran complejidad de muchos problemas educativos. Aquí es necesario que los líderes estén entrenados en una lógica diferente que atenúa el patrón de “salir del paso”.

Cuando se les pide a los líderes educativos que piensen en los problemas de práctica de su escuela o sistema, no basta con una mera comprensión de los pasos de resolución de problemas (es decir, de definir el problema, analizar, pensar en actividades de cambio, etc.). Pasar de las formas establecidas de abordar los problemas, descritas anteriormente, a un enfoque basado en el diseño para la resolución de problemas implica un cambio de mentalidad importante. Para esto, es necesario que los líderes desarrollen una serie de habilidades para incorporar apropiadamente este enfoque.

Un enfoque basado en el diseño para la resolución de problemas demanda de los líderes que sean más que implementadores de soluciones o instrucciones desarrolladas externamente. Ellos son principalmente profesores de adultos (Knapp, Honig, Plecki, Portin, & Copland, 2014). Para esto, los líderes necesitan poner la práctica de los docentes de la escuela en el centro. No desde “el deber ser,” sino con una apertura a entender la realidad de la fuerza laboral con la cual los líderes trabajan en sus escuelas. Los docentes son el único medio que los líderes tienen para afectar el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, una buena compren-

sión de los profesores y sus habilidades técnicas es la mejor plataforma para solucionar problemas prácticos. Para esto, los líderes deben escuchar a sus docentes y aproximarse a ellos con empatía, sensibilidad a las urgencias que enfrentan y tener una postura de investigación que incluye una reflexión crítica sobre su propio papel como aprendices (Brown, 2009).

Respecto de los problemas, aunque hay muchas situaciones que son muy difíciles de confrontar en las escuelas, los líderes deben mantenerse firmes y abrazar una actitud de “sí se puede” cuando se trata de aquellos problemas sobre los cuales los adultos de la organización tienen una influencia directa (por ejemplo, la enseñanza). La idea es situar la reflexión en los espacios de acción donde se pueda tener un impacto en lugar que resignarse a discutir problemas que son difusos o que están fuera del alcance de los actores escolares. Los líderes deben hacer un esfuerzo para ser sensibles y concientes de los problemas que se generan en las prácticas cotidianas de las escuelas. Además, ellos deben insistir en su propia autonomía cognitiva y autodeterminación cuando experimentan con soluciones de modo tal que creativamente puedan conectar soluciones externas con las necesidades internas de las escuelas (Gagné & Deci, 2005).

Respecto de los problemas y las soluciones, los líderes deben desarrollar una cierta tolerancia al error y a la incertidumbre. Frecuentemente, los líderes sienten la necesidad de tener las respuestas para la mayoría de las problemáticas que existen en la organización, lo cual restringe el espacio para asumir la equivocación o para dudar. Además, cuando la autoridad es desafiada debido a situaciones problemáticas, algunos líderes reaccionan poniéndose a la defensiva y restringiendo las posibilidades de innovación. Diagnosticar y solucionar problemas de práctica, implica tener una mirada crítica a las prácticas actuales existentes en la organización, ya sea de los docentes o de los mismos líderes. Esto implica tener un sentido de autocrítica reflexiva en frente de una realidad que muchas veces puede resultar incómoda. Además, la implementación de soluciones usualmente no resulta inmediatamente, sino más bien las soluciones se van consolidando en un proceso iterativo de ensayo y error. Reconocer el lado virtuoso de la equivocación y la duda es una habilidad fundamental que los líderes deben cultivar desde este enfoque.

Finalmente, los líderes también necesitan comprender cómo cambian las personas y las organizaciones. Muchos líderes educativos pueden comprender los principios generales de gestión o los principios de liderazgo, como por ejemplo los modelos de gestión de calidad escolar. Estos modelos indican los atributos y procesos que deben estar establecidos en una organización para producir calidad. Sin embargo, estos modelos dicen muy poco acerca de cómo motivar a los adultos al aprendizaje de nuevas prácticas que reemplacen a las prácticas que se perciben como problemáticas. Para impulsar los cambios necesarios en las organizaciones, es fundamental que los líderes piensen y desarrollen actividades que impulsen el cambio que motiven y hagan avanzar a las docentes a desarrollar las capacidades necesarias. Para esto, los líderes educativos necesitan apoyarse de la psicología social del aprendizaje de adultos como una herramienta esencial para promover el cambio.

Conclusión

La resolución de problemas basado en el diseño aparece como un enfoque prometedor y poderoso para impulsar la mejora escolar poniendo los problemas de las escuelas en el centro. Como hemos visto, los líderes han sido socializados para pensar en la mejora de la escuela en términos de una comparación entre su propia situación y los estándares de calidad externos –mejora desde afuera hacia adentro. Pero para profundizar los procesos de mejora, es preciso poner en el primer plano los problemas urgentes de práctica experimentados inmediatamente por los profesores y estudiantes –mejora desde adentro hacia afuera. Muchos de estos problemas urgentes no tienen soluciones fáciles de implementar. Ni los gobiernos ni los proveedores de soporte técnico tienen respuestas suficientemente convincentes o que se ajusten a todas las necesidades de cada una de las escuelas. Es por esta razón que el desarrollo de este enfoque permitirá avanzar en procesos de mejora más profundos y que atiendan a las necesidades particulares de cada escuela, más allá de las posibilidades que ofrecen los estándares y programas externamente inducidos.

Esto no significa que la resolución de problemas basada en el diseño venga a reemplazar a las dinámicas de mejora escolar desde afuera hacia adentro. Más bien este enfoque es una forma de alentar una dinámica de mejora escolar desde adentro con el propósito de mejorar los problemas que experimentan los actores escolares en la vida cotidiana. Esta dinámica de mejora debe ser complementada con una dinámica de mejora escolar inducida externamente. Las instancias de apoyo externas tienen recursos, capacidades y experiencias que pueden ser de muchísimo valor para las escuelas y que se deben utilizar. Pero esta ayuda externa debe conectarse con las necesidades y experiencias prácticas en el interior de las escuelas para que sean efectivas. Integrar la resolución de problemas basada en diseño como dinámica de mejora debe buscar la sinergia con la mejora inducida externamente de modo tal de potenciar la calidad del servicio que las escuelas proveen.

Finalmente, la resolución de problemas basada en el diseño requiere educar a los líderes para que busquen, exploren, reflexionen e iteren remedios potenciales que encajen bien con las creencias y comportamientos reales que desean cambiar en las escuelas. La resolución de problemas basada en diseño como estrategia de mejora escolar es una lógica que se puede aprender, aunque también implica un cambio en la mentalidad que debe ocurrir simultáneamente. Este enfoque busca cultivar la autonomía y la autodeterminación, por un lado, y por otro, el conocimiento profundo de sobre cómo los adultos aprenden y cambian en su quehacer práctico. Profundizando en esta dirección, los líderes escolares progresarán significativamente en la profesionalización de sus roles e incrementarán su capacidad de acción en la conducción de los procesos de mejora de sus escuelas.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Brenninkmeyer, L. D., & Spillane, J. P. (2008). Problem-solving processes of expert and typical school principals: a quantitative look. *School Leadership & Management*, 28(5), 435–468.
- Brown, T. (2009). *Change by design: How design thinking creates new alternatives for business and society*. New York, NY: HarperBusiness.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), 145–170.
- Copland, M. A. (2000). Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 585–607.
- Deming, W. E. (2000). *The new economics for industry, government, education* (2nd edition). Cambridge, MA: MIT press.
- Educación 2020. (2018). *Menos carga administrativa, más calidad educativa*. Santiago, Chile: Educación 2020. Retrieved from <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2018/06/Más-calidad-menos-carga.pdf>

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Gilovich, T., Griffin, D., & Kahneman, D. (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. Cambridge university press.
- Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Knapp, M. S., Honig, M. I., Plecki, M. L., Portin, B. S., & Copland, M. A. (2014). *Learning-focused leadership in action: Improving instruction in schools and districts*. New York, NY: Routledge.
- Lindblom, C. E. (1959). The science of “muddling through”. *Public Administration Review*, 19(2), 79–88.
- Lindblom, C. E. (1979). Still muddling, not yet through. *Public Administration Review*, 39(6), 517–526.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 265–268.
- Lunenburg, F. C. (2010). The decision making process. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4).

- McLaughlin, M.W. (1987). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171–178.
- McLaughlin, M.W. (2005). Listening and learning from the field: Tales of policy implementation and situated practice. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Mintrop, H. (2016). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Mintrop, H., & Órdenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 44.
- Mintrop, R., & Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: Un desafío directivo de alto impacto. In *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Mintrop, R., Órdenes, M., & Madero, C. (2018). Mejora escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuadernos de Educación, Universidad Alberto Hurtado*, (79).
- Mintrop, R., & Zumpe, E. (In press). Solving real life problems of practice and education leaders’ school improvement mindset. *American Journal of Education*.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving* (Vol. 104). Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Schön, D. A., & Rein, M. (1995). *Frame reflection: Towards the resolution of intractable policy controversies*. New York, NY: Basic Books.

- Spillane, J. P. (2009). *Standards deviation: How schools misunderstand education policy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Timperley, H., & Robinson, V. (1998). Collegiality in schools: Its nature and implications for problem solving. *Educational Administration Quarterly*, 34(1 suppl), 608–629.
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1–14). Dordrecht: Springer Science.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. In *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219–254). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile and Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos

Santiago Rincón-Gallardo¹

Tras destacar el rol articulador del liderazgo intermedio como agente de cambio cultural, el autor subraya su potencial para que las escuelas y los sistemas educativos se transformen en entornos en que el aprendizaje en profundidad y la colaboración sean tarea de todos. Destaca las oportunidades que para ello presenta el contexto latinoamericano, donde las redes de escuelas, como vehículos de aprendizaje en la acción y espacios de acción y reflexión colectivas, tienen el potencial de convertirse en vías potentes de formación de líderes intermedios capaces de influir de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, en la capacidad profesional de los educadores y en el sistema educativo en su conjunto.

Durante las últimas dos décadas, las redes escolares han suscitado el interés del sector educativo por su potencial como vehículos de innovación y mejora en escuelas y sistemas escolares. Entre las varias funciones que éstas pueden tener, una de las más potentes y menos exploradas hasta la fecha consiste en servir como vehículo para el aprendizaje y la formación de líderes educativos.

Este capítulo tiene tres propósitos principales. En primer lugar, expande la definición convencional de liderazgo intermedio como un intento por redefinir la naturaleza del liderazgo que se requiere en escuelas y sistemas escolares para la transformación profunda de la educación pública. En segundo lugar, ofrece una

1. Académico del Ontario Institute for Studies in Education (OISE), de la Universidad de Toronto (Canadá).

definición de red escolar *efectiva* e identifica algunos atributos esenciales que las caracterizan. Finalmente, el capítulo esboza algunas de las posibilidades que las redes escolares ofrecen para cultivar en líderes educativos las destrezas y conocimientos necesarios para construir los sistemas educativos del futuro.

1. Liderazgo intermedio

En esta sección ofreceré una definición de liderazgo intermedio más amplia que la definición convencional. Discutiré las razones por las que el liderazgo intermedio es importante en el actual momento histórico, e identificaré tres direcciones en que estos líderes debieran ejercer influencia: liberar y apoyar hacia abajo, colaborar y conectar lateralmente, y aprovechar e influir hacia arriba. Para finalizar la sección, esbozaré algunas de las habilidades y prácticas que han de aprender los líderes intermedios para ejercer una influencia positiva en las escuelas y los sistemas educativos en que operan.

1.1. ¿Liderazgo para qué?

Sea con miras a la mejora gradual de los sistemas escolares, sea con miras a su transformación radical, el liderazgo educativo juega y continuará jugando un rol crucial. Está suficientemente establecido que, después de los maestros, los directores escolares son el factor al interior de las escuelas con mayor influencia en el logro escolar de los estudiantes (Leithwood, Louis y Anderson, 2004). En el caso del liderazgo de sistemas educativos – se trate de distritos escolares, municipios, regiones, provincias o naciones – la evidencia disponible a la fecha sobre su impacto en el logro estudiantil es menos contundente (Leithwood y Azah, 2017). Lo que sí está claro, es el hecho de que en todos los casos documentados hasta ahora sobre reformas educativas exitosas alrededor del mundo, el liderazgo a nivel de sistemas educativos juega un papel central (Brandon, J., Hanna, P., y Negropontes, D., 2015; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010; Hargreaves y Shirley, 2012; Johnson et.al, 2015; OECD, 2011).

Hay al menos tres esferas en las que el liderazgo educativo puede influir de ma-

nera positiva. En primer lugar, el buen liderazgo afecta – de manera indirecta, pero intencional – el aprendizaje de estudiantes y educadores (Leithwood, Louis y Anderson, 2004; OECD, 2018; Robinson, 2011). En segundo lugar, el buen liderazgo contribuye a la creación de lo que Michael Fullan y Joanne Quinn (2015) llaman *coherencia sistémica* – el desarrollo entre la mayoría de los actores al interior de un sistema educativo de una mentalidad compartida sobre la dirección del sistema, su estrategia central, y la conexión entre ésta y el trabajo cotidiano de los actores involucrados. En tercer lugar, el buen liderazgo contribuye a la creación de modos de pensar y actuar necesarios para la democracia (Dewey, 1916). Aquí cabe hacer una distinción entre un *jefe* y un *líder*. Mientras el primero basa su autoridad en su posición jerárquica, el segundo tiene autoridad moral. El jefe persigue el interés personal, mientras que el líder vela por el interés colectivo. El primero ataca y denigra a quien piensa distinto, en tanto que el segundo respeta y aprende del disidente. El jefe fomenta modos de pensar y actuar afines a los regímenes autoritarios. El líder modela y fomenta modos de pensar y actuar afines a la democracia.

Visto desde esta perspectiva, el buen liderazgo no es simplemente una función técnica, sino sobre todo una función cultural, que involucra crear condiciones propicias para el aprendizaje continuo de los actores al interior de su organización, tomar parte en el desarrollo de un sistema educativo coherente, y contribuir al cultivo de sociedades más democráticas.

1.2. Liderazgo intermedio: Influir hacia abajo, lateralmente y hacia arriba

El término liderazgo intermedio se ha utilizado para referirse a autoridades educativas que encabezan estructuras institucionales formales situadas entre el ministerio de educación y las escuelas. En este capítulo extenderé esta definición para incluir no sólo a líderes formales sino también a otros agentes de cambio que pueden influir al sistema educativo hacia abajo, lateralmente, y hacia arriba (discutiré esto en más detalle a lo largo de esta sección). El concepto de liderazgo intermedio no sólo se refiere a la posición de un líder en la estructura institucional formal de un sistema educativo, sino sobre todo a su función como agente de cambio cultural.

Esta definición más amplia de liderazgo intermedio proviene del término *leadership from the middle*, acuñado por primera vez por Andy Hargreaves y Henry Braun (2012) en la Universidad de Boston, mientras estudiaban cómo una decena de distritos escolares en la provincia de Ontario en Canadá diseñaban y ponían en marcha una estrategia de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Hargreaves y Braun descubrieron que, en una etapa en que el liderazgo desde el ministerio de educación en Ontario estaba prácticamente ausente, estos distritos escolares generaron una fuerza de cambio que contribuyó tanto a la mejora del logro educativo en sus escuelas como a la mejora y cohesión del sistema educativo provincial en su conjunto.

Más recientemente, el concepto de liderazgo intermedio ha sido adoptado en otros contextos para describir y apoyar el trabajo de mejora sistémica en lugares como California (Fullan y Rincón-Gallardo, 2018), Nueva Zelanda (Fullan, 2015), e Inglaterra (Hargreaves y Ainscow, 2015) – en el primer caso el liderazgo intermedio reside en distritos y condados escolares, en tanto que en Nueva Zelanda y en Inglaterra éste reside en redes (o academias) de escuelas.

Aun cuando el concepto de liderazgo intermedio ha sido gestado y utilizado principalmente en sistemas educativos anglosajones, creo que resulta relevante también para el contexto latinoamericano – y en particular para Chile, donde la incipiente creación de Servicios Locales de Educación obliga a la búsqueda de estructuras y prácticas de liderazgo que contribuyan a la reconstrucción de la educación pública. Más aún, el contexto latinoamericano, como discutiré en los comentarios finales, ofrece condiciones propicias para que el liderazgo intermedio tenga alcances mayores y más profundos que los que a la fecha se ha logrado en el mundo anglosajón.

El liderazgo intermedio constituye una fuerza de cambio en tres direcciones. En primer lugar, los líderes intermedios *apoyan y liberan hacia abajo*, creando condiciones propicias para que estudiantes, maestros y líderes escolares puedan enfocar sus esfuerzos en aprender cada vez con mayor profundidad y establecer procesos de mejora pedagógica continua. En segundo lugar, los líderes intermedios *conectan y colaboran lateralmente*, y al hacerlo aprenden de sus pares, mejoran su operación interna, apoyan la mejora de otros líderes intermedios y contribuyen

a la creación de coherencia sistémica. En tercer lugar, los líderes intermedios *aproveen e influyen hacia arriba*, identificando las oportunidades que el ambiente de política educativa les ofrece para avanzar sus propias agendas de mejora, y ejerciendo presión e influencia para crear condiciones institucionales propicias para la mejora continua tanto en sus propios establecimientos como en el sistema en su conjunto. La Figura 1 ilustra las tres áreas de influencia del liderazgo intermedio.

Cabe aquí una aclaración conceptual. Al hablar de líderes intermedios me refiero tanto a líderes escolares como a líderes que operan en estructuras intermedias formales. Visto más como una práctica que como una posición formal al interior de una institución jerárquica, el liderazgo intermedio puede ser practicado al mismo tiempo por líderes escolares y por actores en un distrito escolar. En el caso de un actor de un distrito escolar o un servicio local de educación, el liderazgo intermedio consiste en liberar y apoyar a las escuelas, colaborar y conectar con otros distritos escolares, y aprovechar e influir la dirección del ministerio de educación. En el caso de un líder escolar, éste consiste en liberar y apoyar a los maestros en la transformación y la mejora continua de su práctica pedagógica, colaborar y conectar con líderes de otras escuelas, e influir la dirección del distrito o servicio local.

Detrás de esta conceptualización de liderazgo intermedio hay una suposición importante que debo hacer explícita. Al hablar indistintamente de líderes de escuelas y líderes de sistemas educativos como líderes intermedios estoy asumiendo que, en al menos una proporción importante de sus actividades cotidianas, *la naturaleza de las acciones efectivas de liderazgo* es similar, independientemente de que el líder esté a cargo de una escuela o de un conjunto de escuelas. Desde luego, existen responsabilidades y actividades que distinguen entre sí el trabajo de quien lidera una escuela y el de quien lidera una unidad administrativa mayor. Pero pueden también encontrarse similitudes importantes, especialmente cuando se considera los principios de acción que hacen efectivo el liderazgo educativo.

Esta suposición es consistente con la evidencia disponible hasta ahora sobre el liderazgo efectivo en escuelas y sistemas educativos intermedios. Sea en escuelas (Robinson, 2011; Leithwood, Louis y Anderson, 2004) o en estructuras intermedias (Johnson et.al, 2015; Leithwood, 2018), el liderazgo es, esencialmente, una práctica pedagógica. La naturaleza del liderazgo efectivo es entonces similar

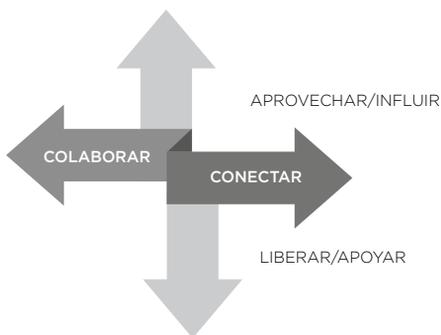
a la de la pedagogía efectiva. El líder efectivo, como el buen educador, establece vínculos y procesos de diálogo y aprendizaje mutuo con aquellos a quienes sirve. Un buen líder crea condiciones productivas para el aprendizaje en el grupo, tanto entre sus allegados como personalmente.

El nuevo rol de los líderes intermedios que aquí he esbozado es fundamentalmente distinto, y mucho más complejo, que el que históricamente han jugado los líderes educativos, orientados principalmente a labores administrativas, la emisión de órdenes y la supervisión de los subordinados. Al mismo tiempo, su potencial transformador reside en que ofrece oportunidades para cultivar la motivación intrínseca de los líderes intermedios, uno de los activos menos aprovechados por las reformas educativas a lo largo del mundo. En lo que sigue delinearé algunas de las habilidades principales que requiere el buen liderazgo intermedio. En otras palabras, *qué se requiere aprender* para ejercer una influencia positiva en las tres direcciones en que el liderazgo intermedio actúa.

• **Liberar y apoyar hacia abajo**

Existe evidencia bastante sólida sobre las prácticas de liderazgo escolar que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Hace una década, Vivian Robinson y sus colegas en la Universidad de Auckland en Nueva Zelanda (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008) realizaron un meta análisis de la mejor evidencia disponible sobre las prácticas de los directores escolares con mayor impacto en

FIGURA 1.
LIDERAZGO INTERMEDIO:
TRES ÁREAS
DE INFLUENCIA



el logro educativo de los estudiantes. Robinson resume sus conclusiones en su libro *Liderazgo Centrado en los Estudiantes* (2011). En él, identifica cinco prácticas principales de liderazgo que tienen los mayores efectos estadísticamente significativos. La Tabla 1 presenta la magnitud del efecto de cada una de estas cinco acciones de liderazgo en la columna de la izquierda.

La Tabla 1 ofrece una lista concisa de cinco prácticas que los líderes intermedios pueden aprender para *liberar y apoyar hacia abajo* y, de este modo, maximizar su impacto. Entre estas cinco, la más potente, con un efecto de magnitud al menos dos veces mayor que cualquiera de las otras cuatro, es liderar el aprendizaje y el desarrollo de los maestros. Los líderes educativos más efectivos crean las condiciones para que todos aprendan, a la par que ellos mismos aprenden sobre lo que está funcionando y lo que no. Esto es a lo que Michael Fullan (2014) se refiere al hablar de los directores de escuela como *líderes que aprenden*, o *líderes aprendices* (el término en inglés es *lead learner*).

El concepto de líder que aprende captura igualmente rasgos esenciales del liderazgo efectivo desde estructuras intermedias. En su estudio de cinco distritos escolares efectivos en los Estados Unidos, por ejemplo, Susan Moore Johnson y sus colegas de la Universidad de Harvard (2015) concluyen que una de las prácticas fundamentales de los equipos de liderazgo es mantener comunicación bidireccional con las escuelas para, entre otras cosas, aprender sobre lo que está funcionando y lo que requiere revisarse en el trabajo de apoyo a las escuelas.

TABLA 1. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO CON MAYOR EFECTO EN EL LOGRO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES

Prácticas de liderazgo escolar	Magnitud del efecto
Establecer metas y expectativas	0,42
Asignar recursos estratégicamente	0,31
Asegurar una enseñanza de calidad	0,42
Liderar el aprendizaje y el desarrollo de los maestros	0,84
Asegurar un ambiente ordenado y seguro	0,27

Fuente: Robinson, V. (2011) *Student-Centred Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

Tenemos por ahora sólo esbozos iniciales del concepto de líderes distritales como líderes que aprenden, pero podemos esperar que esta idea adquirirá más visibilidad en los años venideros. Por ahora, Michael Fullan (2017) ha identificado que *liderar y aprender en igual medida* es uno de los rasgos característicos del buen liderazgo sistémico. En esta línea, la provincia de Alberta en Canadá, cuyo sistema educativo ha adquirido reputación internacional como uno de los mejores del mundo, está abriendo camino en esta dirección. Con la reciente creación de estándares para superintendentes distritales alineados con los estándares para directores escolares y maestros, Alberta posiciona explícitamente a los líderes de distritos escolares como “líderes que aprenden”.²

Hay varias razones por las que los líderes que aprenden suelen ser más efectivos. En primer lugar, al aprender en público comunican y modelan con el propio ejemplo la importancia que el sistema atribuye al aprendizaje de todos. En segundo lugar, al hacer esto establecen legitimidad a lo largo de su organización. En tercer lugar, al hacer de su aprendizaje una práctica visible contribuyen a crear un ambiente en que la gente siente mayor confianza y menos aprehensión por reconocer lo que no sabe, pedir ayuda, y aprender de otros. Finalmente, la disposición a aprender los prepara para identificar mejor el conocimiento e información emergente que ayuda a entender el contexto que están intentando influir y el impacto que sus acciones están teniendo en la(s) escuela(s) a su cargo y, por tanto, les ofrece oportunidades para refinar y perfeccionar sus estrategias a lo largo del tiempo.

De entre las varias posibles maneras de apoyar el aprendizaje en su equipo, la creación de culturas de colaboración centradas en la mejora pedagógica continua es la más potente. Sabemos que la calidad de la colaboración profesional entre docentes es uno de los predictores más fuertes del logro educativo en una escuela (Leana y Pål, 2006; Rubinstein y McCarthy, 2016). Más adelante describiré los aspectos esenciales de la colaboración efectiva. Por ahora, recapitulo lo dicho en esta subsección: para aprender a liberar y apoyar hacia abajo, una habilidad fun-

2. El estándar de calidad para los superintendentes de Alberta está disponible en: <https://education.alberta.ca/professional-practice-standards/superintendent-quality-standard>

damental a cultivar en líderes intermedios es la capacidad de crear las condiciones para la colaboración y el aprendizaje continuo del grupo, así como la disposición para aprender en público, a la par que el grupo.

• ***Colaborar y conectar lateralmente***

Para ser un líder intermedio eficaz es necesario aprender a colaborar al interior del propio grupo, así como mantener conexiones con el exterior para acceder a nuevas ideas que aporten a la mejora del trabajo interno. Términos tales como las comunidades profesionales de aprendizaje y las redes de escuelas han sido adoptados a un paso acelerado en sistemas educativos alrededor del mundo. Sin embargo, la adopción de estos términos ha proliferado a un paso mucho más acelerado que su efectividad. De hecho, muchas de las auto-denominadas redes escolares o comunidades profesionales de aprendizaje resultan ser inconsecuentes o incluso contraproducentes (Chapman y Mujus, 2014; De Lima, 2010). Más adelante esbozaré los aspectos esenciales de las redes escolares efectivas. Por lo pronto, baste decir que colaborar con otros de manera efectiva para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es muy difícil, y requiere atención deliberada, esfuerzo, y práctica continua.

Una de las razones principales por las que la colaboración efectiva es difícil de lograr y sostener es que va a contrapelo de la cultura escolar convencional. En primer lugar, requiere que tanto educadores como líderes educativos abran su práctica al escrutinio de sus colegas, una práctica que es contraria a la enseñanza a puerta cerrada que históricamente ha caracterizado a la práctica docente.

En segundo lugar, la colaboración efectiva requiere apertura para que los miembros de un grupo reconozcan abiertamente lo que no saben y pidan ayuda. Para educadores y líderes educativos, esto significa dejar atrás un rasgo fundamental de la identidad que históricamente se ha construido alrededor de sus roles: Ser un buen maestro o un buen director escolar, se equipara con tener todas las respuestas y no equivocarse. Dejar atrás este rasgo definitorio del “buen” maestro y el “buen” líder para abrirse a aprender en público puede ser uno de los cambios más difíciles que en estos días se pide de educadores y líderes educativos.

En tercer lugar, la colaboración efectiva requiere un cambio radical en la naturaleza de las relaciones entre líderes y educadores. En lugar de relaciones jerárquicas basadas en la autoridad y el control característicos de la cultura escolar tradicional, la buena colaboración requiere relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo.

Finalmente, la conexión con el exterior para acceder a nuevas ideas –y en particular conectar con otras escuelas– va a contrapelo de la tendencia histórica de las escuelas a encerrarse en sí mismas y mantenerse aisladas del resto.

Recapitulando: para convertirse en un líder intermedio efectivo es necesario aprender a colaborar de manera efectiva con los colegas del propio grupo y a mantenerse conectado con el exterior para mejorar, enriquecer o replantear el trabajo al interior. Colaborar efectivamente es algo difícil de lograr, y requiere mayor atención y esfuerzo que lo que regularmente se asume.

• ***Aprovechar e influir hacia arriba***

Históricamente, la efectividad del liderazgo escolar se ha definido exclusivamente en términos de la capacidad de los líderes escolares formales para conducir efectivamente la(s) escuela(s) a su cargo. La urgencia de transformar sistemas educativos enteros en organizaciones que aprenden, así como la limitada capacidad que el liderazgo desde arriba tiene para lograr esto por sí solo, hacen del rol de los líderes intermedios como agentes de cambio sistémico más importante que nunca. En el caso de los líderes intermedios, su rol como líderes sistémicos es inherente a la nueva definición que aquí he articulado.

Así las cosas, una de las destrezas que han de cultivar los líderes intermedios efectivos es la capacidad de aprovechar e influir hacia arriba. Esto supone la creación de nuevos hábitos tales como:

- a) mantenerse al tanto de las estrategias y políticas institucionales vigentes e identificar las formas en que éstas pueden aprovecharse como palancas para avanzar la propia agenda local de cambio educativo;
- b) identificar las condiciones y prácticas institucionales que obstruyen el trabajo de mejora continua de las escuelas y los sistemas escolares;

- c) organizarse y actuar colectivamente para ejercer presión e influir el diseño y la dirección de las políticas educativas, de modo que éstas apoyen y coadyuven, en lugar de estorbar y entorpecer, el trabajo local de mejora continua.

En esta sección he delineado algunas de las destrezas fundamentales que han de aprender los líderes intermedios para convertirse en agentes efectivos de cambio de sus propios establecimientos escolares y del sistema en su conjunto. En la Tabla 2 presento algunas preguntas que pueden ayudar a orientar el trabajo de líderes intermedios para influir el sistema educativo hacia abajo, lateralmente, y hacia arriba.

TABLA 2. PREGUNTAS PARA ORIENTAR EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO INTERMEDIO

1.2.4. LIBERAR Y APOYAR HACIA ABAJO

- ¿Qué necesitan las profesoras y profesores de la(s) escuela(s) a mi cargo para mejorar su práctica pedagógica?
- ¿Qué acciones puedo llevar a cabo para crear una cultura de mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en mi(s) escuela(s)?
- ¿Cuáles son los 2 ó 3 obstáculos más importantes que enfrentamos para crear las oportunidades más potentes de aprendizaje para los estudiantes? ¿Cómo podemos debilitar, lidiar con, o deshacernos de tales obstáculos?

Colaborar y conectar lateralmente

- ¿Qué nos hace falta aprender para que la colaboración entre docentes en nuestra escuela mejore dramáticamente el aprendizaje de nuestros estudiantes? ¿Cómo podemos aprovechar la experiencia de otros establecimientos escolares para mejorar internamente?
- ¿Qué aspectos del trabajo en nuestra escuela nos hacen sentir orgullosos? ¿Cómo podemos ponerlos al servicio de otras escuelas?
- ¿Qué problemas enfrentamos en común con otras escuelas? ¿Cómo podemos coordinar esfuerzos para enfrentar estos problemas?

1.2.5. APROVECHAR E INFLUIR HACIA ARRIBA

- ¿Cuáles son las oportunidades más importantes que nos ofrece el actual ambiente de política educativa en el país/región para avanzar en nuestra propia agenda de mejora?
- ¿Cuáles son las limitaciones más importantes que enfrentamos en el actual ambiente de política educativa en el país/región? ¿Qué podemos hacer para aprovechar, enfrentar, o transformar estas limitaciones?
- ¿Qué acciones podemos tomar para influir positivamente en el mejoramiento de nuestro sistema educativo en su conjunto?

Como apunté al inicio de este capítulo, las redes escolares tienen un gran potencial como vehículos de formación y aprendizaje para los líderes intermedios – tanto en escuelas como en sistemas escolares. Antes de delinear de qué manera pueden cumplir esta función, discutiré brevemente los atributos esenciales de las redes educativas efectivas.

2. Atributos esenciales de las redes educativas efectivas³

Al hablar de redes educativas me refiero a un conjunto de personas u organizaciones dedicadas a la educación y a las conexiones directas e indirectas que existen entre ellas. Al hablar de colaboración me refiero al acto de trabajar juntos con un propósito común. Dado que la función y dinámica interna de las redes determinan su efectividad, en esta sección me enfocaré en la colaboración efectiva al interior de las redes educativas. Al hablar de redes educativas efectivas, me refiero a redes que:

- i. contribuyen –indirecta pero intencionalmente– a la mejora del aprendizaje de los estudiantes;
- ii. cultivan el capital profesional de educadores y líderes a lo largo del sistema;
- iii. se convierten en fuerza colectiva de mejora del sistema en su conjunto.

Las redes escolares, como vehículo de aprendizaje en la acción y como espacios de acción y reflexión colectivas, tienen el potencial de convertirse en vías potentes de formación de líderes intermedios que influyen de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes, la capacidad profesional de educadores y líderes, y el sistema educativo en su conjunto.

Sin embargo, el término de *redes escolares* ha viajado a un paso mucho más acelerado que su efectividad. Al final de cuentas, no es la existencia de una red por sí misma lo que determina su relevancia y efectividad, sino su modo de operar y la naturaleza de sus acciones específicas.

3. Esta sección es un extracto de un artículo que escribí hace un par de años con Michael Fullan (Rincón Gallardo y Fullan, 2016).

En un intento por contribuir a una mayor claridad y precisión alrededor de la idea de las redes educativas, el autor de este capítulo en conjunto con Michael Fullan (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016) hicimos una revisión de la investigación existente, así como de casos emergentes de redes educativas en diversas configuraciones—redes de maestros, redes de escuelas, redes de sistemas educativos locales, y redes mixtas— para identificar algunos de los atributos esenciales de las redes educativas eficaces. En esta sección listaré y describiré sintéticamente cada uno de estos atributos esenciales, los cuales se presentan en conjunto en la Figura 2.

2.1. Concentrarse en objetivos ambiciosos de aprendizaje vinculados a pedagogías efectivas

En el centro del trabajo de una red educativa efectiva está la intención deliberada por transformar la dinámica al interior del llamado “núcleo pedagógico”, esto es la relación entre el educador y el estudiante en la presencia del

FIGURA 2. ATRIBUTOS ESENCIALES DE LAS REDES EDUCATIVAS EFECTIVAS



Fuente: Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016) "Essential Features of Effective Networks in Education" *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1): 5-22.

conocimiento. Cambiar el núcleo pedagógico es importante no sólo porque ahí se juega el aprendizaje, sino también la democracia (Rincón-Gallardo, en prensa). En la cultura escolar convencional, el núcleo pedagógico consiste en relaciones jerárquicas de autoridad y control, en las que hay una división clara entre quien sabe y dice lo que debe hacerse (el maestro) y el que debe acatar las indicaciones del superior (el estudiante). Relaciones de esta naturaleza son contraproducentes, en primer lugar, para el aprendizaje, el cual sucede más efectivamente en relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo. Al mismo tiempo, las relaciones verticales de autoridad y control características de la cultura educativa convencional son contraproducentes para la democracia, en el sentido de que fomentan hábitos de pensamiento y comportamiento afines a los regímenes autoritarios, tales como la pasividad, la sumisión, y la obediencia. Al igual que para el buen aprendizaje, las relaciones horizontales de diálogo y aprendizaje mutuo son mucho más conducentes al cultivo de modos de pensar y actuar afines a las democracias robustas que las relaciones verticales de autoridad y control.

La colaboración efectiva requiere de una visión que capture las mentes, los corazones y las manos de los actores en una red. Enfocarse en mejorar o transformar sustancialmente la práctica pedagógica para profundizar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (calidad) y reducir la variabilidad en los niveles de logro entre ellos (equidad) ofrece el mejor vehículo para la colaboración efectiva tanto al interior de las escuelas como en redes educativas. Hacer esto alimenta la motivación intrínseca de los maestros por hacer una diferencia positiva y palpable en las vidas de sus estudiantes, al tiempo que satisface el mandato de los sistemas educativos públicos de ofrecer educación de calidad a las generaciones más jóvenes.

En las redes educativas más eficaces, la definición de metas ambiciosas para el aprendizaje de los estudiantes se acompaña con el compromiso por alcanzar resultados medibles. Hay dos maneras en que las redes efectivas pueden lograr esto. Una manera apunta a establecer y enfocar el esfuerzo en alcanzar un número reducido de metas medibles y ambiciosas de aprendizaje, como han hecho la provincia de Ontario (Fullan y Rincón-Gallardo, 2016) y el Reino Unido (Earl et.al, 2003). La otra manera es articular una definición sencilla y ejecutable de lo que se considera como práctica(s) pedagógica(s) efectiva(s) y establecer mecanismos para que los actores

en una red puedan observar, probar, y refinar el tipo de práctica pedagógica que se espera de ellos. Ejemplos de este modo de proceder pueden encontrarse en las Redes de Tutoría de México (Rincón-Gallardo, 2016) y en la Escuela Nueva colombiana (Colbert y Arboleda, 2016). En ambos casos, a pesar de que alcanzar metas medibles no ha sido parte central del esfuerzo de los actores involucrados, se han alcanzado mejoras sustanciales en el logro educativo de los estudiantes que acuden a escuelas donde se han adoptado estos dos modelos de transformación pedagógica.

La utilización de evidencia respecto a qué y cómo están aprendiendo los estudiantes fortalece la buena colaboración al interior de una red. En primer lugar, permite al grupo reconocer las áreas en que han progresado e identificar si lo que están haciendo está teniendo impacto. En segundo lugar, la evidencia de aprendizaje de los estudiantes puede ayudar al grupo a entrar en “zonas incómodas,” al destacar áreas de mejora que los actores en una red preferirían no ver, tales como la existencia de niveles de logro persistentemente bajos entre un grupo particular de estudiantes. También evidencia de retrocesos o ausencia de avance tras algunos años de estar implementando una estrategia de cambio en la que educadores y líderes han depositado grandes esperanzas.

Una vez que se activa la colaboración efectiva y el impacto positivo comienza a hacerse visible, el uso de evidencia puede alimentar la eficacia colectiva de los participantes en una red. De esta forma, una vez que el grupo toma conciencia de su poder para mejorar sus prácticas profesionales y el aprendizaje de los estudiantes, se fortalece el compromiso con el trabajo de mejoramiento y el deseo de continuar progresando, lo que establece las bases para mejoras subsecuentes.

La selección cuidadosa de datos que simultáneamente ofrezcan evidencia creíble del aprendizaje de los estudiantes y a la vez permitan hacer buenas predicciones de los resultados deseados, es muy importante para la colaboración efectiva en red. Los sistemas educativos que mejor están funcionando cuentan con sistemas de datos, o están desarrollando sistemas de datos sólidos, comprensivos y fáciles de usar que den seguimiento a cada estudiante y ofrezcan información relevante y transparente para poner a disposición de los educadores y líderes educativos locales con prontitud, de modo que éstos pueden utilizar la información como insumo para modificar sus prácticas cotidianas.

2.2. Desarrollar relaciones sólidas de confianza y responsabilidad compartida

El cambio viaja a la velocidad de la confianza. En el corazón de las redes educativas efectivas existen relaciones robustas vinculadas a una agenda compartida. Éstas encuentran campo fértil en ambientes de alta confianza, que establecen las bases para mover el trabajo del grupo hacia adelante. La confianza es crucial para poder tener conversaciones incómodas cuando no se da el seguimiento adecuado a compromisos establecidos previamente o cuando es necesario señalar que el desempeño o la práctica de algún colega no es aceptable y requiere atención inmediata. Pero lo que es quizás más importante: la confianza es fundamental para que los actores de una red tengan la apertura para reconocer lo que no saben, aprender en público y pedir ayuda a otros, una pre condición clave para el aprendizaje y el crecimiento personal y colectivo. “Bajar la guardia” para reconocer lo que no se sabe y aprender en público representa un cambio radical respecto de la postura de certeza y saber que históricamente se ha atribuido a maestros y líderes escolares, la mayoría de quienes han aprendido que no saber es muestra de debilidad.

La existencia de relaciones de alta confianza es fundamental para la apertura a aprender y para hacer transparente la práctica y los resultados de los participantes en una red. En tanto que en contextos en que la evaluación punitiva de escuelas y/o educadores la comparación de resultados entre escuelas crea respuestas defensivas, en ambientes de alta confianza la transparencia de la información alimenta un sentido compartido de urgencia moral por mejorar y aprender de otros. La rendición de cuentas interna ocurre cuando los actores en un grupo asumen la responsabilidad compartida respecto de los resultados y los modos en que buscarán mejorarlos. En las redes efectivas, las relaciones de confianza profunda van de la mano con una fuerte rendición interna de cuentas.

Establecer relaciones de confianza y responsabilidad compartida toma tiempo, y esto es algo que hay que tener presente, especialmente entre autoridades que esperan de las redes resultados ambiciosos en periodos cortos de tiempo. Darse el tiempo para establecer relaciones sólidas de confianza es con frecuencia la mejor manera de acelerar la mejora en el largo plazo.

2.3. Mejorar continuamente la práctica profesional a través de ciclos de indagación colectiva

Un rasgo distintivo de las redes eficaces es que establecen procesos o protocolos que facilitan el aprendizaje y el mejoramiento continuo de las prácticas de sus miembros. Haciendo uso de la inclinación humana por *aprender haciendo*, la colaboración efectiva involucra invariablemente a sus participantes en ciclos continuos de indagación colectiva, que consisten esencialmente en:

- i) Utilizar evidencia creíble (datos de logro escolar, trabajo de los estudiantes, observaciones de aula, etc.) para identificar un problema de práctica lo suficientemente desafiante para mover al grupo fuera de su zona de *comfort* y, al mismo tiempo, lo suficientemente manejable para ser enfrentado con la capacidad existente del grupo.
- ii) Diseñar y poner a prueba cambios de la práctica orientados a resolver el problema que se ha identificado.
- iii) Acumular rápidamente evidencia del impacto de los cambios en la práctica; incorporar en el trabajo cotidiano aquellos cambios que mejoran la efectividad profesional y el aprendizaje de los estudiantes además de refinar o descartar ideas en función de la evidencia de su impacto.
- iv) Identificar el siguiente problema de práctica. La indagación colectiva ayuda al grupo a permanecer en el hacer, más que en el decir. En las redes más efectivas, los participantes se involucran en un modo de hacer que ayuda a cada uno a mejorar y aprender en relación con su punto de partida. Es decir, en tareas que cambian sus modos de pensar y actuar en la medida que las realizan. Los participantes en estas redes aprenden de manera gradual, en la medida que intentan nuevas prácticas; aprenden de los errores y mejoran su práctica a lo largo del tiempo.

La actividad de las redes efectivas fluctúa entre la práctica de nuevas rutinas para aumentar la profundidad y la precisión del trabajo diario por un lado y, por otro, la identificación y la búsqueda de nuevas áreas de mejora, por el otro. Identificar con regularidad la siguiente área de mejora es crucial para prevenir que la práctica y su calidad retrocedan o se estanquen en un nivel estable de desempeño. La idea es centrarse siempre en los resultados nunca antes alcanzados.

Las redes más efectivas no sólo mejoran su trabajo interno, sino que también identifican y se organizan para transformar las estructuras o prácticas institucionales que constriñen u obstaculizan su trabajo de mejora. De este modo, operan simultáneamente como vehículos para cultivar el capital profesional de sus miembros y como agentes colectivos de cambio del sistema educativo en su conjunto.

2.4. Establecer estructuras horizontales de poder

Las redes requieren liderazgo intencional. Del mismo modo en que he hablado de los líderes educativos como ‘líderes que aprenden’, las redes deben ser coordinadas por personas que modelan y facilitan el aprendizaje y el liderazgo en otros. Más allá del liderazgo ejercido desde cargos formales, el liderazgo se distribuye entre otros miembros de la red.

La facilitación hábil del trabajo de colaboración es un aspecto fundamental de las redes efectivas. Especialmente en la fase de arranque de una red, es posible que se requieran al menos dos cosas. En primer lugar, la coordinación por parte de un facilitador externo. Esto es clave, ya que el desarrollo de colaboración efectiva puede requerir de la ayuda de quienes lo han hecho exitosamente antes. Un facilitador externo puede ser necesario para señalar puntos ciegos o tabúes al interior del grupo, así como para ayudar a navegar exitosamente a través de conversaciones incómodas.

En segundo lugar, dado que las redes educativas son un fenómeno relativamente reciente, es importante aprender rápidamente de la experiencia. Esto requiere tres prácticas clave:

- Ser reflexivo y permanecer atento al aprendizaje propio.
- Invitar e involucrar a evaluadores externos como amigos críticos que evalúen y ofrezcan retroalimentación respecto del progreso que se está alcanzando y las áreas de mejoramiento.
- Aprovechar el conocimiento disponible hasta la fecha sobre las redes efectivas.

Especialmente en el caso de redes escolares o redes al interior o entre distritos, la participación en la red de una variedad de líderes en cada nivel del sistema puede hacerlas más efectivas. La presencia de líderes a la cabeza del sis-

tema ayuda a establecer la importancia que éste da a la colaboración en red, en tanto que la participación de actores en diferentes niveles del sistema hace más probable que el trabajo y las prácticas de colaboración se instalen en la cultura institucional.

Ahora, así como puede ser sumamente productivo fomentar una participación activa de líderes de distintos niveles del sistema, en las redes más efectivas los roles de liderazgo son relativamente fluidos. La autoridad está determinada más por el conocimiento práctico y la experiencia que son relevantes en un momento específico, que por la posición jerárquica formal. Entre los descubrimientos de la física social (Pentland, 2014), que describiré brevemente en las siguientes líneas, está el hecho de que el mejor predictor de la inteligencia colectiva en un grupo es la igualdad en la distribución de los turnos para aportar ideas en el grupo. En otras palabras, los grupos en que varios individuos contribuyen a la conversación son más colectivamente inteligentes que aquellos donde uno o unos pocos la dominan. Cuando las redes efectivas incluyen miembros con algún tipo de autoridad formal sobre los demás, estos roles formales se vuelven prácticamente invisibles cuando la colaboración está en marcha: los líderes o facilitadores formales asumen el rol de aprendices a la par que apoyan, coordinan, o facilitan la colaboración. En tanto, los observadores externos se convierten en participantes activos y modelan ellos mismos la colaboración efectiva.

2.5. Interactuar intensivamente al interior y conectar frecuentemente con el exterior

Entre la evidencia más actual sobre la importancia de mantener una interacción robusta al interior y conexión frecuente con el exterior, se encuentra el trabajo de Alex Pentland (2014), del Instituto de Tecnología de Massachussets (MIT). Pentland es pionero de la *física social*, una nueva ciencia que estudia los patrones de interacción social en diversas organizaciones y su vínculo causal con sus niveles de productividad y creatividad. Él y su equipo han encontrado que las organizaciones más eficaces combinan la interacción robusta hacia el interior con la conexión frecuente con el exterior. A través de la interacción frecuente al interior los miembros del grupo desarrollan un lenguaje y una mentalidad com-

partida sobre la naturaleza del trabajo que los reúne, al tiempo que consolidan normas y formas de comportamiento, vínculos de confianza y responsabilidad compartida. O como dirían Fullan y Quinn (2015), la interacción frecuente al interior produce coherencia sistémica.

A la par que los grupos más efectivos interactúan constantemente al interior, mantienen también conexiones con el exterior a través de la interacción frecuente de sus miembros individuales con sus redes personales. Mantener vínculos constantes con el exterior ofrece al grupo acceso a ideas y prácticas nuevas que ayudan a mejorar o transformar el trabajo interno. Esto es especialmente importante en casos en que el problema que se enfrenta requiere de conocimiento y experiencia que no están disponibles al interior del grupo. Además, la conexión frecuente con el exterior ayuda a romper lo que Pentland llama “cámaras de eco”, un fenómeno que se observa cuando grupos con mucha interacción interna pero cerrados al contacto con el exterior comienzan a reciclar las mismas ideas y prácticas, aun cuando sean poco efectivas o contraproducentes. Conectar efectivamente con el exterior continúa siendo algo difícil de lograr y sostener en las redes educativas actuales. No obstante, hacerlo es crucial si es que las redes han de servir como fuerza de renovación de los sistemas de educacionales.

2.6. Formar nuevas alianzas entre estudiantes, educadores y la comunidad

Hay redes que han comenzado a redefinir la naturaleza del rol y las relaciones entre estudiantes, maestros, familias y la comunidad. En estas nuevas alianzas, los estudiantes toman control de su propio aprendizaje y aprenden en mayor profundidad bajo la guía de sus maestros. Los maestros orquestan, en colaboración unos con otros, las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Y las familias e individuos y grupos de la comunidad se convierten en socios activos en la construcción del aprendizaje de los niños y jóvenes.

Algunas de las redes más efectivas combinan además estrategias enfocadas en la escuela con esfuerzos por promover la participación comunitaria a través de acciones tales como iniciativas de salud y nutrición, servicios vecinales, entre otros. Pero involucrar a actores tales como universidades, medios de comunicación y

clubes de deportes con miras a la mejora de los sistemas escolares y las comunidades en que están ubicados, no es algo fácil. Para lograrlo se requiere liderazgo intencional para identificar y establecer un propósito común, mantener el rumbo, y crear coordinación y coherencia entre los múltiples actores.

2.7 Asegurar recursos adecuados para sostener el trabajo

Las redes efectivas se organizan para acceder y asegurar recursos para funcionar. Los recursos más importantes son aquellos que crean las condiciones para la colaboración efectiva, tales como tiempo para que los miembros de una red se reúnan para colaborar con la mayor frecuencia posible.

Asimismo, resulta igualmente importante asegurar recursos para la sostenibilidad del trabajo en red. Tal como sugiere Andy Hargreaves y sus colegas (2014), las organizaciones más exitosas se preparan para la sostenibilidad desde el inicio de sus esfuerzos de mejora, no al final. Estas organizaciones enfrentan preguntas clave para la sostenibilidad desde el arranque. Por ejemplo: ¿cómo construir bases sólidas para la continuación del éxito a lo largo del tiempo, incluso después de que ya no estén los líderes fundadores? ¿seguimos mejorando aquello en lo que el grupo destaca o tomamos una nueva dirección?

Los recursos para apoyar la colaboración efectiva no siempre llegarán fácilmente, y simplemente esperar a recibir recursos externos para iniciar el trabajo de colaboración es una estrategia poco prometedora. En casos de escasez de recursos externos, los líderes en una red pueden organizarse colectivamente para identificar y obtener los recursos necesarios para sostener el trabajo en red. Esto puede generar un sentido de identidad y compromiso colectivo al interior del grupo.

Las redes eficaces aprovechan recursos bajo su control (tiempo individual, horarios, instalaciones de la escuela o el sistema escolar para reunirse con regularidad, sistemas de datos disponibles, etcétera) para iniciar el trabajo de mejora colectiva. Una vez que comienzan a tener un impacto demostrable y a ganar *momentum*, las redes pueden atraer la atención de autoridades educativas, donadores potenciales, u otros aliados que pueden interesarse en invertir en apoyar el trabajo de la red.

Cuando las redes operan de manera efectiva, su recurso más importante —el deseo individual y colectivo por hacer una diferencia positiva y palpable en las

vidas de niños, niñas y jóvenes que acuden a la escuela— puede regenerarse y expandirse de manera continua, a medida que el trabajo se profundiza y amplía. Además, las redes efectivas cultivan nuevos liderazgos. Esto posibilita un mayor impacto en el corto plazo al aumentar la cantidad de líderes locales con un propósito común. Al mismo tiempo, pavimenta el camino para la siguiente generación de líderes.

En esta sección he identificado y descrito los atributos esenciales de las redes educativas efectivas. Ahora es momento de abordar el tema del rol que éstas pueden jugar como vehículos de formación de líderes educativos. De ahí que si la primera sección de este capítulo se centró en *qué* han de aprender los líderes intermedios para maximizar su impacto en escuelas y el sistema educativo en su conjunto, la sección siguiente se concentrará en *cómo* pueden aprender esto de la mejor manera. Este será el centro de atención de la siguiente sección.

3. Las redes escolares como vehículos de formación de líderes educativos

La discusión sobre cómo aprovechar a las redes escolares como vehículo para la formación de líderes pasa por la identificación de las condiciones bajo las cuales se aprende bien. En esta sección discutiré tres condiciones básicas que coadyuvan al buen aprendizaje: exposición constante a las prácticas que uno quiere aprender; práctica constante y *feedback* constante. Finalmente, esbozaré cómo pueden las redes crear estas condiciones productivas para el aprendizaje de sus miembros.

3.1. Cómo aprendemos

Para aprender bien cualquier actividad o práctica compleja, sea realizar un deporte, bailar, hacer carpintería, tocar un instrumento musical, comunicarse en un nuevo lenguaje, hacer investigación científica (entre muchos otros ejemplos), los seres humanos requerimos procesos y condiciones esencialmente similares. La primera es visibilidad de y exposición constante, en tiempo real, a la nueva práctica que queremos aprender, llevada a cabo por expertos (sea un deportista o bailarín profesional, un maestro carpintero, un músico talentoso, hablantes expertos

del lenguaje que queremos aprender, o científicos consumados). La segunda alude al acceso a múltiples oportunidades para intentar, practicar, corregir y refinar la práctica o habilidad que estamos aprendiendo mediante la inmersión y participación activa en la práctica: sea jugar un deporte, ensayar movimientos dancísticos en la pista de baile, construir un mueble, tocar un instrumento musical, intentar comunicarse en el nuevo lenguaje, o participar directamente en un proyecto de investigación científica. La tercera condición es acceso a fuentes abundantes de retroalimentación o *feedback*. Esto incluye, por ejemplo, evidencia de que tus acciones al participar en un deporte ayudan o perjudican el éxito de tu equipo; los gestos y reacciones de tu pareja de baile; la funcionalidad, estabilidad o belleza del mueble que has construido; los sonidos que produces al intentar tocar un instrumento; signos de qué tanto y en qué medida tu interlocutor entiende lo que estás diciendo en un lenguaje que estás aprendiendo; o si tu indagación científica condujo a la confirmación o contradicción de una hipótesis, o bien a un nuevo descubrimiento.

Resumiendo, tres condiciones coadyuvan al buen aprendizaje: exposición constante a las prácticas o habilidades que se quiere aprender, práctica y *feedback* constante. A continuación, discutiré cada una de éstas en mayor detalle.

• **Exposición constante**

Uno de los descubrimientos clave de la física social es que la interacción social es el factor con mayor influencia en el comportamiento individual. Más específicamente, la probabilidad de que uno adopte un nuevo comportamiento – desde ponerse a dieta, hacer ejercicio, hasta dar forma a nuestras opiniones políticas – es función directa del grado en que el grupo de gente con quienes uno interactúa regularmente exhibe dicho comportamiento. La exposición constante a un nuevo comportamiento predice la adopción de éste con tanta exactitud como el coeficiente intelectual (IQ) predice los puntajes en una prueba estandarizada (Pentland, 2014). Un corolario que se deriva fácilmente de este descubrimiento es que interactuar frecuentemente con colegas cuyo trabajo está resultando en mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y observar su práctica profesional en acción, es una de las tácticas más potentes para la mejora de las prácticas de liderazgo.

• **Práctica constante**

La práctica constante es la segunda condición para aprender bien. La famosa regla de las 10.000 horas popularizada por Malcom Gladwell (2008) enfatiza la importancia de la práctica constante y deliberada para adquirir maestría en los campos en los que uno quiere volverse experto. Sea Bill Gates convirtiéndose en experto en programación computacional durante su adolescencia o los Beatles convirtiéndose en la banda musical más legendaria del siglo XX, el número mágico 10.000, sugiere Gladwell, emerge una y otra vez como la cantidad aproximada de horas que se requieren para volverse experto en un campo específico. Cabe señalar que este número se refiere al tiempo invertido en *práctica intencional*, es decir, la que uno adopta con la intención explícita de adquirir maestría o volverse experto.

Aun cuando la regla de las 10.000 horas ha sido criticada como simplista y poco precisa, la práctica constante continúa considerándose un aspecto crucial para dominar una práctica o habilidad compleja específica. En este sentido, las redes escolares serán más propicias para el aprendizaje de los líderes educativos en la medida en que contribuyan o creen oportunidades para que éstos practiquen de manera continua e incorporen en su práctica cotidiana las destrezas de liderazgo que desean aprender o en las que quieren mejorar.

• **Feedback constante**

Para mejorar la práctica en cualquier campo de actividad es necesario contar con fuentes de información que nos indiquen qué tan bien vamos, qué nos falta aprender, y qué debemos cambiar, refinar, o dejar de hacer. En el caso de actividades como jugar fútbol o bailar, uno puede obtener *feedback* inmediato en respuesta a sus acciones. Pero en el caso del liderazgo educativo, la retroalimentación puede ser más difícil de obtener directamente. Existen, no obstante, múltiples maneras en que uno puede hacer visibles los resultados de las acciones de liderazgo. Entre ellas figuran muestras de mejora –o su ausencia– en la práctica pedagógica de los maestros, en la calidad de su colaboración y en la profundidad del aprendizaje o el entusiasmo de los estudiantes.

Otra fuente importante de *feedback* es la gente a nuestro alrededor. Dar y recibir *feedback*, sin embargo, es muy difícil, especialmente en el sector educativo, donde la evaluación se utiliza con frecuencia como mecanismo de clasificación, disciplina y control, más que para informar y apoyar el aprendizaje y el crecimiento profesional. Más allá de las limitaciones impuestas por el entorno institucional de la escuela convencional, dar y recibir buen *feedback* es difícil porque éste sucede en la interacción entre dos deseos que todos compartimos como humanos, pero que están en conflicto entre sí: nuestro deseo de aprender y nuestro deseo de aceptación.

El *feedback* es quizá una de las prácticas más efectivas y menos aprovechadas en el sector educativo. En su relativa simplicidad (se trata simplemente de hablar con honestidad, candidez y respeto por la práctica profesional) subyace una fuente prácticamente inexplorada de renovación para el sector educativo. A pesar de su ausencia relativa en la literatura especializada, existen algunos principios de acción básicos para dar y recibir *feedback*. Y, más en general, para crear culturas organizativas en que la retroalimentación se integra como parte de las actividades cotidianas de estudiantes, educadores, y líderes. En el nivel personal, el principio básico es buscar *feedback* de manera activa. En el nivel organizativo, un acuerdo básico que se puede establecer entre quienes dan y quienes reciben *feedback* es que el primero puede ofrecer *feedback* directo y honesto, en tanto que el segundo tiene la libertad de tomarlo o no (Fullan, 2015).

3.2. Las redes como entornos productivos de aprendizaje

Recapitulando: aprender a ser un líder efectivo requiere exposición constante a prácticas efectivas de liderazgo, práctica y *feedback* constantes. La efectividad de las redes escolares para la formación continua de los líderes intermedios será función de la medida en que cultiven estas tres condiciones básicas de aprendizaje como parte de sus actividades regulares. Esto supone disminuir significativamente, o bien dejar atrás, las prácticas que han caracterizado el modo de funcionar de muchas redes escolares, tales como la exposición frontal de un experto ante el grupo, o bien el mero intercambio de información e ideas entre pares. A continuación esbozo algunas ideas sobre el tipo de actividades que las redes escolares podrían adoptar para convertirse en entornos productivos de aprendizaje.

- *Las redes como entornos de exposición a la práctica del buen liderazgo*

El modo más directo en que las redes pueden ofrecer a sus miembros exposición a la práctica del buen liderazgo es a través de visitas de observación directa a escuelas o a otros establecimientos identificados como ejemplo del tipo de cultura organizativa al que se aspira. En ese sentido las visitas de observación, la visualización y análisis de videos que ilustran prácticas de liderazgo efectivo, o la revisión de estudios de caso que muestran problemáticas específicas y cómo las han atendido otros líderes, ayudan a que los miembros de las redes escolares tengan exposición a la práctica en vivo del buen liderazgo.

Dado que el liderazgo intermedio ha de influir positivamente hacia abajo, lateralmente, y hacia arriba, existe una variedad de entornos que pueden considerarse como espacios de observación directa por parte de los miembros de una red escolar. He aquí tres ideas para observar la práctica de liberar y apoyar hacia abajo:

- a. Acudir a sesiones de trabajo colaborativo donde director y los maestros de una escuela considerada ejemplar, trabajan en conjunto para examinar y refinar su práctica pedagógica.
- b. Seguir a un director o líder académico de una escuela considerada ejemplar durante sus visitas de observación de aula y las discusiones que entabla con los maestros tras la observación.
- c. Observar reuniones de discusión colegiada donde el director o directora junto a los maestros discuten y se organizan para modificar las condiciones y prácticas institucionales que ayudan y aquellas que estorban los esfuerzos de los docentes por transformar o mejorar su práctica pedagógica.

En el caso de la práctica de conectar y colaborar lateralmente, las redes de líderes intermedios pueden facilitar el acudir a sesiones de trabajo de otras redes que han sido identificadas como efectivas, para observar de manera directa la práctica de colaboración eficaz en acción. Si la visita a otras redes no es posible, la observación de videos o la revisión de estudios de caso que ilustren prácticas de colaboración eficaz en acción pueden ser útiles.

Para observar la práctica de aprovechar e influir hacia arriba, los miembros de una red escolar podrían acudir a sesiones de diálogo y negociación entre líderes intermedios eficaces y sus autoridades superiores. La idea sería ver, en vivo, las prácticas a través de las cuales es posible influir el pensamiento y las acciones de las autoridades educativas cuyas decisiones afectan la operación cotidiana de las escuelas.

- *Las redes como entornos de práctica*

Como mencioné en la Sección 2 de este capítulo, las redes más efectivas son aquellas en que el modo dominante de operación es *hacer*, más que *decir*. Esbozo aquí algunas ideas básicas para convertir a las redes escolares en entornos de práctica, más que de mero intercambio de información.

El principio de acción central para promover a través de las redes escolares el ejercicio del buen liderazgo es que las ideas centrales sobre qué hacen los líderes efectivos se conviertan en la práctica habitual de los miembros de una red cuando trabajan juntos. La idea es no sólo *hablar* sobre lo que hacen los líderes efectivos, sino *hacerlo* como parte del quehacer regular de las redes. En particular, hacer del trabajo en red un ejemplo vivo del tipo de prácticas que uno espera ver en las aulas, las escuelas y el sistema educativo en su conjunto. Ese es uno de los modos más potentes para transformar la cultura y desarrollar la capacidad de mejora en los sistemas educativos.

Para poner en práctica las ideas sobre buen liderazgo, los miembros de una red escolar pueden diseñar actividades de juego de roles (*role play*) donde se presenta un escenario simulado –aunque común– y se pide a los miembros que muestren, en acción, cómo manejarían o responderían a dicha situación. Las situaciones pueden incluir asuntos en que los miembros de la red deben ejercer influencia en una o más de las tres direcciones en que el liderazgo intermedio actúa (hacia abajo, lateralmente, o hacia arriba). Otra posible estrategia es que al finalizar cada reunión formal de una red se defina qué ideas o estrategias intentarán poner en práctica los miembros de la red en sus propios establecimientos o en su vínculo con la autoridad superior, con el compromiso de traer consigo a la reunión siguiente evidencia de lo que han intentado, los resultados que están observando y lo que han aprendido en el proceso.

- *Las redes como entornos de feedback*

Finalmente, las redes escolares serán entornos productivos de aprendizaje en la medida que ofrezcan a sus miembros la oportunidad de acceder a información sobre la efectividad y el progreso de su práctica. Esto puede fomentarse a través de la organización de visitas a los establecimientos escolares donde trabaja uno o más miembros de la red, en las que los visitantes observan a colegas en acción y, al final de la visita, ofrecen sus comentarios y recomendaciones. La práctica del buen *feedback* puede también cultivarse durante las reuniones formales de los miembros de la red, en respuesta a la presentación del trabajo que han realizado los líderes en sus propios establecimientos.

En la Sección 2 delineé un par de principios orientadores para crear culturas donde dar y recibir *feedback* es parte de las actividades cotidianas de la organización. Cabe señalar que generar apertura hacia la retroalimentación, tanto personalmente como a nivel organizativo, no es suficiente. Es también crucial aprender a dar *buen feedback*. Para esto, es útil prestar atención a uno de los siete principios del núcleo pedagógico que ha articulado el grupo de la universidad de Harvard que ha popularizado y promovido la práctica de *rondas pedagógicas* (City, Elmore, Fiarman, y Teitel, 2009): *Describir antes que analizar, analizar antes que predecir, predecir antes que evaluar.*

El buen *feedback* requiere el desarrollo de un lenguaje común, y cada vez más preciso, entre quienes buscan promover el buen aprendizaje. Esto implica evitar interpretaciones vagas de lo que observamos – por ejemplo, “el maestro tiene buen manejo del grupo” o “los estudiantes muestran pensamiento crítico” – y, más bien, comenzar a describir en detalle y con la mayor precisión posible, las acciones específicas que observamos. Sólo después de articular una descripción precisa de lo que observamos podemos pasar al *análisis* – identificar los elementos fundamentales de lo visto y organizarlo en categorías que nos ayudan a entender las acciones que estamos observando. Después del análisis viene la *predicción*: ¿Qué podemos esperar será el resultado de las acciones que estamos observando? ¿Si fueras tú uno de los actores con que el líder que observaste en acción e hicieras exactamente lo que el líder te sugirió hacer, qué es lo que aprenderías a hacer? Y sólo después de la descripción, el análisis y la predicción

puede uno pasar a la evaluación: ¿Qué tan efectiva o potente es la práctica de liderazgo que he observado? ¿Cuál es el nivel siguiente de la práctica de liderazgo en el establecimiento que he observado?

4. Comentarios finales

En este capítulo he presentado el concepto de liderazgo intermedio para articular la naturaleza del liderazgo que se requiere para la renovación de los sistemas de educación pública. Este liderazgo consiste en ejercer influencia positiva en tres direcciones: liberar y apoyar hacia abajo, colaborar y conectar lateralmente, y aprovechar e influir hacia arriba.

He identificado siete atributos esenciales de las redes escolares efectivas y tres condiciones básicas para el buen aprendizaje: la exposición constante a nuevas prácticas y modos de actuar, la práctica y el *feedback* constante. Finalmente, he argumentado que las redes escolares tendrán mayor impacto en la medida en que generen y aprovechen estas tres condiciones básicas para que los líderes intermedios continúen su formación profesional.

Vivimos en tiempos especialmente volátiles e inciertos. Estamos heredándoles a nuestros niños, niñas y jóvenes un mundo muy descompuesto. En este escenario, debemos preguntarnos cuál es el mejor legado que podemos dejarles. En particular, debemos plantearnos cuál es el mejor legado que la educación pública puede dejar a las nuevas generaciones para que tengan las mayores posibilidades de sobrevivir, encontrar plenitud y cambiar para bien el mundo. No tengo duda que nuestro mejor posible legado para ellos ha de ser la habilidad para aprender en profundidad y para trabajar con otros hacia propósitos comunes.

Existe en los líderes intermedios un tremendo potencial, aunque por ahora sólo latente, para transformar las escuelas y sistemas educativos en entornos en que el aprendizaje en profundidad y la colaboración sean tarea de todos. Para ello, será necesario invertir un esfuerzo tremendo para que los líderes intermedios se conviertan en agentes colectivos de transformación.

América Latina, como parte del sur global, ofrece un terreno fértil para llevar el liderazgo intermedio más lejos que lo que hasta ahora han logrado los líderes

intermedios en el mundo anglosajón. La tendencia dominante en la región, en lo que concierne a reformas educativas, ha sido intentar emular a los sistemas educativos con mejores niveles de logro en pruebas internacionales. El problema crucial de esta tendencia es que aún los sistemas educativos considerados ejemplares están alcanzando sus límites y enfrentan ahora el desafío de reinventarse para efectivamente preparar a las generaciones más jóvenes para el futuro. América Latina está ante una encrucijada: ¿copiar al norte o reinventar la educación? Yo me inclino por la segunda opción.

Como ha sugerido Charles Leadbeater (2012), la innovación educativa más potente y radical está ocurriendo en las economías en desarrollo, no en los países industrializados. Esto es así porque es en el sur global las necesidades son mayores, existe una gran demanda insatisfecha, las soluciones convencionales son demasiado caras e ineficientes, y la relativa debilidad institucional hace imposible atender efectivamente a todos. Viendo las cosas desde esta perspectiva, América Latina presenta enormes ventajas para re-imaginar y reinventar la educación pública, tomando lo mejor del conocimiento y la experiencia anglosajona, pero adaptándola y reinventándola de modos consistentes con nuestra historia, nuestros valores y nuestras culturas.

Las redes de escuelas pueden jugar un rol clave en la formación de los líderes intermedios para que aprendan y perfeccionen, a través de ciclos de acción y reflexión, las prácticas y principios del buen liderazgo. La colaboración efectiva en red es difícil de lograr y requiere una inversión considerable de tiempo y esfuerzo. Pero es una de las vías más potentes para la renovación que la educación pública requiere.

Referencias bibliográficas

- Brandon, J., Hanna, P., y Negropones, D. (2015). *Superintendents Who Lead Learning: Lessons from Six Highly Successful School Jurisdictions*. Alberta, Canadá: College of Alberta School Superintendents.
- Chapman, D. and Mujijs, D. (2014). “Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes”, *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (3): 351-393.
- City, E.A., Elmore, R.F., Fiarman, S.E., & Teitel, L. (2009). “Instructional Core”. In *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Chapter 1. (pp. 21-38) Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Colbert, V., & Arboleda, J. (2016). “Bringing a Student-Centred Participatory Pedagogy to Scale in Colombia”. *Journal of Educational Change*, 17: 385-410.
- De Lima, J.A. (2010). “Thinking More Deeply About Networks in Education”, *Journal of Educational Change*, 11(1): 1-21.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Nueva York, NY: MacMillan.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2015). *Freedom to Change: Four Strategies to Put your Inner Drive into Overdrive*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Fullan, M. (2015). "Leadership from the Middle: A System Strategy", Canadian Education Association, Dec. 2015, pp. 22-26.
- Fullan, M. (2017). *Indelible Leadership: Always Leave them Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. & Rincón-Gallardo, S. (2017). *Taking Stock: Leadership from the Middle in California*. California's Golden Opportunity Series. Toronto, ON: Michael Fullan Enterprises.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action in Schools, Districts, and Systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Gladwell, M. (2008). *Outliers: The Story of Success*. New York, NY: Little, Brown, and Company.
- Hargreaves, A., Boyle, A. and Harris, A. (2014). *Uplifting Leadership: How Organizations, Teams and Communities Raise Performance*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). "The Top and Bottom of Leadership and Change," *Phi Delta Kappan*, 97(3), pp. 42-48.
- Hargreaves, A. y Braun, H. (2012). *Leading for All: A Research Report of the Development, Design, Implementation and Impact of Ontario's "Essential for Some, Good for All" Initiative*. Toronto, ON: Council of Ontario Directors of Education.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Johnson, S. M., Higgins, M.C., Marietta, G., Grossman, A., & Mapp, K. (2015). *Achieving District Coherence: Managing the Relationship between the Central Office and Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Leadbeater, C. (2012). *Innovation in Education: Lessons from Pioneers Around the World*. Qatar: Bloomsbury Qatar Foundation Publishing.
- Leana, C.R. & Pil, F.K. (2006) "Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools" *Organization Science*, 17(3): 353-366.
- Leithwood, K. (2018) "Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension". *School Leadership and Management*, DOI: 10.1080/13632434.2018.1470503.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2017). Characteristics of High-Performing School Districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27–53.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres, Inglaterra: McKinsey & Company.
- OECD (2011). *Strong Performers, Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. París, Francia: OECD Publishing.
- OECD (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. París, Francia: OECD.
- Pentland, A. (2014). *Social Physics: How Good Ideas Spread*. Nueva York, NY: Penguin Press.

- Rincón-Gallardo, S. (2016). "Large-Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools" *Journal of Educational Change*, 17(4): 411-436.
- Rincón-Gallardo, S. (En prensa). *Liberating Learning: Educational Change as Social Movement*. Nueva York, NY: Routledge.
- Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). "Essential Features of Effective Networks in Education" *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1): 5-22.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centred Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K.J. (2008). "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types". *Educational Administration Quarterly*, 44(5): 635-674.
- Rubinstein, S.A., & McCarthy, J.E. (2016). "Union-Management Partnerships, Teacher Collaboration, and Student Performance". *ILR Review*, 69(5), pp. 1114-1132.

Evaluación de líderes escolares en formación: revisión de la literatura e implicancias para Chile

Margaret Terry Orr¹

A través de un exhaustivo análisis respecto a las características de las evaluaciones de los candidatos que se están formando como directivos escolares, la autora examina las investigaciones sobre todas las fases de dichas evaluaciones y las nuevas tendencias en formación de directivos. La investigación está centrada en Estados Unidos, pero incluye información sobre otros países. En lo que respecta a Chile, subraya la importancia de considerar la evaluación como un elemento clave para avanzar en la validación de los cargos directivos y en determinar si los candidatos son aptos para ejercer liderazgo escolar.

La evaluación juega diversos roles en la formación de directivos escolares, al igual que sucede en la mayoría de las profesiones (y en la educación superior en general). La evaluación tiene propósitos formativos y sumativos, como filtro y como límite, y permite determinar quiénes están preparados para asumir un rol específico de responsabilidad, en este caso el liderazgo escolar inicial.

A partir de los años noventa, la evaluación se ha vuelto clave desde una perspectiva pedagógica, económica y política en el ámbito de la formación para el liderazgo escolar. Primero, con la adopción de estándares nacionales de liderazgo en 1996 (Council of Chief State School Officers, 1996; Ellett, 1999), los programas de formación cambiaron su foco hacia la formación y la evaluación de

1. Profesora asociada de liderazgo administración y políticas educativas en la Universidad de Fordham, NY, Estados Unidos.

las competencias de los candidatos, lo que a su vez llevó a nuevas formas de evaluación. Segundo, los programas de formación en liderazgo han recibido muchas críticas que cuestionan su relevancia y capacidad de formar directivos escolares (D. Barnett, 2004; McCarthy, 2001; Milstein, 1999). Esto llevó a una revisión de la evaluación y de las expectativas de certificación a nivel nacional, exigiéndose un mejor conocimiento de los candidatos y evidencia basada en su desempeño (Educational Leadership Constituent Council, 2011; National Policy Board for Educational Administration, 2002). También se tradujo en un nivel significativo de experimentación en los enfoques y los modelos de los programas, entre ellos las prácticas de evaluación, con financiamiento parcial del Estado y de fundaciones, producto de una preocupación respecto de la calidad y efectividad del liderazgo escolar (The Wallace Foundation, 2011; U. S. Department of Education, 2011).

Al mismo tiempo, han surgido otros programas y sendas de acreditación en liderazgo escolar (Anthes, April 2004; Herrington & Wills, 2005; Phillips, 2013), lo que vuelve todavía más urgente la necesidad de que los programas demuestren su relevancia y efectividad a través de mediciones y prácticas de evaluación más robustas (Murphy & Orr, 2009, Spring; Orr, 2008). En la primera década del 2000, el Departamento Federal de Educación de los Estados Unidos estableció como una de sus prioridades la formación y evaluación de los docentes y directivos (Scott, 2013; U.S. Department of Education, November 2009). Esto llevó a algunos estados a invertir en mejores prácticas de evaluación de la certificación en dirección escolar y requerimientos de evaluación del desempeño de los programas de formación (Tricia Browne-Ferrigno, 2013; Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2012; Shelton, 2012; Storey & Asadoorian, 2014). Por razones políticas y económicas, aún persiste la necesidad de evidencia en materia de evaluación, como lo explican Storey y Asadoorian (2014): “el impacto de los programas es cada vez mayor en el creciente mercado de la educación superior, especialmente para las instituciones públicas que ofrecen programas que responden a los estándares fijados por su Estado” (p. 2).

Pese a estas presiones pedagógicas, políticas y económicas, no abundan las investigaciones sobre diseño y uso de la evaluación en la formación de directivos (Kochan & Locke, 2009). Pero la evaluación está presente en todas las etapas

de la formación de directivos escolares: selección, desarrollo, práctica profesional y finalización del programa, así como en el examen de aptitud para obtener la certificación y asumir un cargo inicial de dirección. Más aún, las evaluaciones sistemáticas y bien diseñadas, alineadas con los estándares y las habilidades de liderazgo, suelen ser citadas como un componente clave de los programas, a los que se les exige que contengan conocimientos profundos y evaluaciones robustas de desempeño para su certificación (Darling-Hammond, Meyerson, La Pointe, & Orr, 2010; Jackson & Kelley, 2002; Orr & Pounder, 2010).

En este artículo se analizan las características de las evaluaciones de los candidatos en la formación de directivos escolares. Para ello, se examinan las investigaciones sobre todas las fases de las evaluaciones de los candidatos y nuevas tendencias en formación de directivos, a partir de la revisión de Kochan y Locke (2009) sobre evaluación de candidatos en la formación de directivos y educación superior en general. En su revisión, estos autores presentan una reseña histórica de las evaluaciones y la certificación de la educación superior, así como una revisión de factores que facilitan una evaluación exitosa de los estudiantes, como trasfondo para una breve historia de la evaluación en el campo de la formación en dirección escolar. Más que volver sobre esos relatos, este capítulo se centra en las tendencias actuales, valiéndose de las evaluaciones en la formación y certificación en dirección escolar y analiza los factores que promueven u obstaculizan las prácticas de evaluación. A pesar de que la investigación está centrada en los Estados Unidos, la revisión incluye investigaciones sobre otros países y concluye con algunas implicancias para Chile.

1. Expectativas de las políticas de evaluación en la formación de directivos

Los programas de formación para directivos escolares en Estados Unidos, como parte de la labor de las escuelas o institutos de educación, deben cumplir con ciertos requerimientos en la evaluación de los candidatos si quiere recibir una acreditación institucional y del programa. Antes de 2013,

existían dos instancias de acreditación en los Estados Unidos que se fusionaron para formar el Consejo para la Acreditación de Formación de Educadores (CAEP, por su sigla en inglés) (<http://caepnet.org/about/history>). A pesar de que las pautas del CAEP se refieren al programa, sus expectativas se basan en las evaluaciones de los candidatos. El CAEP requiere dos tipos de información relativas a las evaluaciones: el primero es un conjunto de mediciones referidas a los resultados de la formación o el impacto del programa con resultados de carreras e indicadores de desempeño basados en estándares de desempeño en terreno. El segundo tipo de evaluación se refiere a los resultados de los programas y se basa en parte en las evaluaciones de los candidatos: tasas de egreso (determinadas por los requerimientos del programa), tasas de graduación (que pueden incluir evaluaciones las certificaciones estatales) y tasas de contratación (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2015).

En la actualidad, el CAEP exige que los programas de formación directiva utilicen para su certificación los estándares y requerimientos de reporte, entre ellos la evaluación de los candidatos, del Consejo Constituyente de Liderazgo Educativo 2011 (ELCC, por su sigla en inglés), asociación profesional especializada en este ámbito. El ELCC exige que los programas entreguen al menos seis evaluaciones del candidato que acrediten su conocimiento de los contenidos (dos formularios), sus habilidades (liderazgo instruccional, capacidad para brindar apoyo a los aprendizajes de los estudiantes, habilidades de gestión organizacional y liderazgo en las relaciones con la comunidad) y una evaluación de las habilidades del candidato a través de experiencias en terreno, como prácticas profesionales (Educational Leadership Constituent Council, 2011). Las evaluaciones de los candidatos deben estar alineadas con los seis estándares de liderazgo del ELCC, que a su vez se alinean con los seis estándares de liderazgo nacionales (National Policy Board for Educational Administration, 2008). En suma, para que un programa esté certificado, debe incluir evaluaciones de candidatos que cumplan con uno o más de los estándares de liderazgo nacional y demostrar habilidades y conocimientos sumativos del candidato al finalizar el programa.

El ELCC establece diversas formas para evaluar los conocimientos y las habilidades: un ensayo, un estudio de caso, un proyecto de mejora escolar o de investigación-acción, un examen exhaustivo, una reflexión, un portafolio y una evaluación estatal. Otras formas de evaluación, especialmente para las prácticas profesionales, pueden incluir puntuaciones del supervisor de la práctica, bitácoras y reflexiones del candidato y una evaluación docente del desempeño del candidato. Pueden existir evaluaciones durante el transcurso del programa como parte de una experiencia de pasantía o un curso obligatorio, o al término del programa (Educational Leadership Constituent Council, 2011).

Estos estándares fueron revisados para alinearlos con los nuevos estándares de PSEL y los requerimientos de evaluación del CAEP y fueron rebautizados como Estándares Nacionales para la Formación de Directivos Educativos. Se espera que sean aprobados formalmente durante el 2018 o 2019 (<http://npbea.org/nelp/>).

Los estados tienen la autoridad para exigir una certificación estatal o nacional para los programas de formación de directivos, establecer estándares adicionales y usar los requerimientos de la licenciatura estatal para destacar las prioridades de los directivos (Manna, 2015). Estas expectativas tienen implicancias para la evaluación de los candidatos, tanto dentro de los programas como en las evaluaciones de las licenciaturas estatales. Antes de 2016, las políticas federales y estatales orientadas a mejorar la calidad docente y de los directivos elevaron las expectativas de rendición de cuentas para los programas de formación de los educadores, entre ellos la formación de directivos y, por ende, las características y el uso de evaluaciones de candidatos.

Existe cierta documentación sobre las políticas de formación en liderazgo escolar y sus implicancias para las evaluaciones de los candidatos en otros países. Muchas de estas investigaciones describen estas políticas en los países (Harris, Jones, & Adams, 2016; Huber & Hiltmann, 2009) y en comparaciones entre países (Flessa, Bramwell, Fernandez, & Weinstein, 2017; Orr & Hollingworth, 2018). Ello muestra la importancia creciente de estándares de liderazgo y consideraciones sobre la evidencia relativa a las calificaciones de los directivos, pero a la vez revela un uso acotado de evaluaciones estandarizadas.

2. Estándares para evaluar los conocimientos y las habilidades de los candidatos

Desde su gestación en 1996, los seis estándares nacionales en dirección escolar del Consorcio Interestatal de Licencias para Directivos Escolares (IS-LLC, por su sigla en inglés) han sido adoptados o adaptados por los estados federales de Estados Unidos para guiar el diseño y los procedimientos de certificación de los programas de formación de directores y superintendentes (Spanneut, Tobin, & Ayers, 2011; Spanneut, Tobin, & Ayers, 2012; Toye, Blank, Sanders, & Williams, 2007). Estos seis estándares se refieren a la visión de liderazgo, la instrucción, la gestión, el involucramiento de las familias y la comunidad, la ética y la promoción. Esos estándares se utilizan por lo general en el diseño y el uso de las evaluaciones de cursos y programas, como mostraremos en este artículo.

En 2015, los estándares del ISLLC fueron rebautizados como Estándares Profesionales para Líderes Escolares (PSEL, por su sigla en inglés) (National Policy Board for Educational Administration, 2015). El PSEL amplió a 10 los estándares e incluyen: liderazgo en la misión, visión y valores centrales; ética y normas profesionales; equidad y receptividad cultural; currículo, instrucción y evaluación; comunidad de cuidado y apoyo para los estudiantes; capacidades profesionales del personal escolar; comunidad profesional de docentes y equipo educativo; involucramiento significativo de las familias y la comunidad; gestión y operaciones; y mejora escolar. El Consejo Nacional de Políticas para la Gestión Educativa (NPBEA, por su sigla en inglés) y sus seis asociaciones han instado a los estados a revisar sus estándares existentes o a adoptar estos nuevos para las expectativas relacionadas con las políticas de liderazgo escolar (<http://npbea.org/advocacy/>). A pesar de que la Comisión de Educación de los Estados (ECS, por su sigla en inglés) monitorea la adopción y el uso de los estándares de liderazgo educativo, no está claro si estos se basan en los nuevos estándares del PSEL (<http://ecs.force.com/mbdata/MBQuest2RTANW?rep=SLC1801>).

3. Prácticas de evaluación en la formación de directivos escolares

Pese a la existencia de esta política y a este marco de acreditación, existe escasa información sobre las prácticas de evaluación en la formación de directivos escolares. La mayoría de los estudios sobre las prácticas de evaluación en los programas de formación se basan esencialmente en las mejores prácticas y en investigaciones a partir de encuestas realizadas por expertos sobre las prácticas de los programas (Jackson & Kelley, 2002; Orr, 2006; Orr & Pounder, 2010). Cabe señalar que gran parte de este trabajo se realizó a inicios de los años 2000, antes de los cambios más recientes en los requerimientos de acreditación para la formación de directivos o los estándares nacionales de liderazgo y las reformas nacionales a la evaluación de los directores escolares. Hay excepciones, como una encuesta nacional sobre los programas certificados por NCATE acerca de los cambios en las características de los programas (Robey & Bauer, 2013) y una comparación de estudios de casos sobre programas ejemplares (Darling-Hammond et al., 2010). Ambos estudios evidencian un uso masivo de la evaluación, especialmente en los programas ejemplares.

Según Robey y Bauer (2013), basándose en una encuesta de 181 programas de formación de directivos organizados por universidades estadounidenses (que culminan en una certificación para la dirección escolar a nivel estatal y en instituciones acreditadas por la NCATE o que aspiran a una acreditación de esta), prácticamente todos los programas utilizaban datos de evaluación de los estudiantes para la mejora del programa en 2010, siendo que en 2002 solo lo hacía el 65%. Más aún, el uso creciente de datos de evaluación de los estudiantes era un cambio frecuente en la mejora de los programas (69% de los encuestados) (Robey & Bauer, 2013).

Darling-Hammond y otros (2010) compararon ocho programas de formación de directores dirigidos a postulantes y a directores en funciones. Estos programas fueron seleccionados por sus buenos resultados en materia de formación de directivos escolares y por sus enfoques y asociaciones entre universidades y distritos escolares. Entre las características positivas de los programas pesquisadas en

sus análisis de estudios de casos, figuraba el rol de la evaluación en la formación. Destacaba también la forma en que los programas utilizaban los portafolios para la retroalimentación y la evaluación por pares, docentes y los candidatos mismos.

La mayoría de las investigaciones restantes sobre las prácticas de evaluación de los programas de formación figuran en estudios de casos sobre nuevos modelos de formación y usos de la evaluación en los programas estadounidenses (Eddins, Kirk, Hooten, & Russell, 2013; Salazar, Pazey, & Zembik, 2013) y programas de otros países (Huber, 2004; Thody, Papanoum, Johansson, & Pashiardis, 2007; Walker & Dimmock, 2006). Por último, se ha prestado cierta atención a la formación y la evaluación de competencias específicas de liderazgo escolar, como la justicia social (Byrne-Jimenez & Orr, 2013) manejo político (Winton & Pollock, 2013), solución de problemas (Bridges, 2012), agilidad cognitiva (Reyes-Guerra, Pisapia, & Mick, 2016), y ética (Rucinski & Bauch, 2006), pero con un foco limitado en las medidas de evaluación.

4. Evaluación de los candidatos para la selección y admisión

El primer paso en la evaluación de candidatos se refiere a las características y el uso de la evidencia para determinar la selección y admisión a los programas. Las investigaciones sobre programas ejemplares de formación en liderazgo escolar destacan la selección rigurosa de candidatos como una característica clave del programa (Darling-Hammond et al., 2010; Jackson & Kelley, 2002). Los expertos en formación de directivos escolares han subrayado la importancia de un proceso riguroso de selección de candidatos para asegurar que egresen individuos aptos para la profesión (T. Browne-Ferrigno & Muth, 2009; Frye, O'Neill, & Bottoms, 2006; Murphy, 1993).

Desde el año 2000, el Consejo Educativo Regional del Sur (SREB, por su sigla en inglés) ha instado a las universidades a que sean más selectivas en sus criterios de admisión y ha ampliado los indicadores utilizados en la selección de candidatos con el objetivo de evaluar mejor su potencial de transformarse en líderes

efectivos de docentes. Esto incluye un conjunto de criterios de evaluación, como evidencia respecto de las habilidades de liderazgo y colaboración con los distritos locales en el reclutamiento y la selección. El Estado de Kentucky, por ejemplo, desarrolló políticas que establecen ciertos prerequisites para la admisión a un programa de formación para directores escolares (Tricia Browne-Ferrigno, 2013). Los candidatos deben poseer una maestría, tres años de experiencia docente, un documento escrito que certifique su capacidad para mejorar los logros de los estudiantes, capacidad de liderazgo y un conocimiento avanzado del currículo, la pedagogía y la evaluación. También pueden contar con un apoyo por escrito del superintendente.

Darling-Hammond y otros (2010) destacan cinco programas de formación de directores escolares que contienen evaluaciones innovadoras de los candidatos para su admisión. En estos casos, los candidatos por lo general venían referidos por sus distritos, que asumían parte de los costos del programa. Los instructores procuraban matricular enseñantes con habilidades docentes y de liderazgo (como capacidad de brindar *coaching* a otros docentes), comprometidos con el cambio educativo y que habían trabajado en entornos de altas necesidades. En algunos casos, los instructores del programa observaron y calificaron a los postulantes en función de un problema específico que debían resolver, evaluando el proceso grupal y las habilidades para solucionar problemas.

Existe escasa investigación sobre el impacto de la selección de candidatos sobre los resultados de graduación (Tricia Browne-Ferrigno & Shoho, 2002). Un experto señala que, a pesar de que los programas de formación se han vuelto más rigurosos en sus prácticas de selección de los candidatos, los criterios no necesariamente permiten predecir buenos resultados futuros (Armenta, 2008). Un estudio comparativo nacional ofrece alguna evidencia sobre los efectos de la formación en directores capacitados de manera ejemplar y convencional (Orr & Orphanos, 2011). Su análisis sobre los efectos de los programas de formación en liderazgo escolar sobre los aprendizajes y los resultados en las prácticas de liderazgo no pudo evidenciar que las experiencias educativas previas de los candidatos (como los años de experiencia docente) fuesen factores que permitieran predecir de manera significativa resultados (Orr & Orphanos, 2011). Sin embargo, un mayor rigor

en el proceso de selección puede contribuir a una experiencia de formación de calidad. Por ejemplo, los graduados de un programa de formación recabaron retroalimentación de los colegas de la cohorte, quienes revelaron que el proceso de selección para la admisión era un componente importante del programa (Salazar et al., 2013). Los investigadores descubrieron que la mayoría de los candidatos consideraban el proceso de reclutamiento y selección riguroso y focalizado como un componente esencial de su crecimiento profesional.

5. Evaluación formativa de los candidatos en el aula y en terreno

La evaluación formativa, tal como la define Scriven (1991) es “una evaluación diseñada, realizada y concebida para brindar apoyo al proceso de mejora” (p. 20). En cambio, explica, “la evaluación sumativa es realizada para y por observadores o tomadores de decisiones que necesitan resultados de evaluación para cualquier otra razón que no sea la formación” (Scriven, 1991), p. 20). El diseño y el uso de la evaluación sumativa depende de los supuestos y enfoques de aprendizaje (Torrance, 2007). Como lo explica también Torrance (2012), en una tradición conductista, el aprendizaje es concebido como el manejo de conocimientos y habilidades; por ende, la evaluación es muy estructurada. Los objetivos son definidos, enseñados y medidos. En una tradición constructivista, en cambio, el conocimiento y la comprensión se construyen a través de la interacción. En este caso, la evaluación es concebida como un proceso interactivo y es importante para el aprendizaje en términos de brindar retroalimentación a los estudiantes. En ambas perspectivas, entregar retroalimentación a los estudiantes sigue siendo usual en la evaluación formativa. Estos puntos son útiles para analizar de qué forma las evaluaciones se utilizan para facilitar los aprendizajes estudiantiles, así como para evaluar los conocimientos y las habilidades de los estudiantes.

En los programas de formación en liderazgo escolar las evaluaciones formativas se traducen en evaluaciones de fin de curso, revisiones de mitad de programa y exámenes de aptitud de los candidatos para pasantías o experiencias en terreno, tal como lo

sugieren las expectativas para la acreditación de programas (Educational Leadership Constituent Council, 2011). Se han escrito muy pocos textos para describir o evaluar su uso, salvo en estudios de casos (R. L. Green, 2012). Existe un gran volumen de investigaciones referidos a la educación superior y una variedad de otros ámbitos sobre evaluación formativa como parte de una formación formal (Heywood, 2000; Lennon & Coates, 2017; Serrano, O'Brien, Roberts, & Whyte, 2018; Yüksel & Gündüz, 2017). Esto incluye enfoques convencionales, como tareas y pruebas de fin de curso, o menos convencionales, como simulaciones (Benedict et al., 2017; Isaak et al., 2018; Yair & Michelle, 2015), evaluación de proyectos (Nieminen, 2007; Tal, 2000), o evaluación de pares (Adachi, Hong-Meng Tai, & Dawson, 2018).

Una revisión de estudios internacionales reveló que las evaluaciones convencionales basadas en pruebas se traducían en aprendizajes superficiales y en un procesamiento cognitivo de bajo nivel, mientras que los métodos centrados en los aprendices promovían aprendizajes de mejor calidad (Pereira, Flores, & Niklasson, 2016). Entre los métodos centrados en los aprendices figuran las autoevaluaciones y las evaluaciones de pares que promueven un sentido de autonomía, responsabilidad y reflexión y los aprendizajes basados en problemas y casos que promueven el desarrollo de destrezas profesionales en contextos reales. Los investigadores concluyeron que la modalidad de evaluación influye sobre la calidad del aprendizaje (Pereira et al., 2016).

Existen escasos artículos sobre prácticas de evaluación centradas en los aprendices y estos se orientan a explicar su diseño y uso. Darling-Hammond y otros (2010) ilustraron cómo los cinco programas ejemplares que analizaron se centraban en problemas y brindaban varias alternativas para aplicar nuevos conocimientos en la práctica, valiéndose de prácticas pedagógicas como los estudios de casos, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos (Darling-Hammond et al., 2010). Estos métodos, junto con las simulaciones (que no fueron identificadas en estos casos) reflejan nuevas prácticas existentes y trasladan la evaluación de los candidatos de la adquisición de conocimientos a la aplicación de habilidades y al uso de conocimientos. A continuación, se entrega un breve resumen de las investigaciones disponibles sobre estas aplicaciones de las evaluaciones en estas prácticas pedagógicas.

Aprendizaje basado en problemas. El aprendizaje basado en problemas es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que se centra en la aplicación de la teoría y la solución de un problema. Es muy utilizado en los programas de formación, con un foco importante en el desarrollo curricular y las estrategias de aprendizaje (Hallinger & Bridges, 2017). Varias investigaciones sobre aprendizaje basado en problemas en el liderazgo educativo corresponden a estudios de casos sobre el diseño y uso del aprendizaje basado en los programas (Mayer, Musser, & Remidez, 2002; Schechter, 2011). Existen algunas investigaciones, aunque escasas, respecto de su uso en la evaluación: sobre la capacidad de los candidatos para resolver problemas (Copland, 2000) y sobre sus habilidades de liderazgo colaborativo (Martin, Chrispeels, & Desmidio-Caston, 1998). Tras revisar 30 años de investigación sobre su uso, Hallinger plantea la necesidad de disponer de evidencia de evaluación sobre sus efectos en el aprendizaje y el desarrollo del liderazgo (Hallinger & Bridges, 2017).

Simulaciones. En los últimos años se han realizado experimentos con simulaciones para desarrollar determinadas habilidades de liderazgo, como la toma de decisiones y la capacidad de análisis (Mann, Reardon, Becker, Shakeshaft, & Bacon, 2011; Shakeshaft, Becker, Mann, Reardon, & Robinson, 2013), así como las habilidades para hablar en público (Friend, Adams, & Curry, 2011). También se han utilizado las simulaciones para la formación de líderes en otros países, como la simulación de realizar cambios, en China (Hallinger, Shaobing, & Jiafang, 2017; Showanasai, Lu, & Hallinger, 2013). A pesar de que el diseño contempla el componente de evaluación, gran parte del foco está puesto en el uso de las simulaciones como herramienta de aprendizaje.

En los años noventa, la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias desarrolló un enfoque centrado en la evaluación para determinar la aptitud de los directivos (Dunn, 1999). Se trataba de una experiencia de evaluación más presencial que incluía una serie de ejercicios –dos grupos sin líderes, dos simulaciones, una investigación y una entrevista estructural– y los participantes recibían un informe final junto con una retroalimentación oral (Bryant, 1990). Sin embargo, esta evaluación tenía escasa validez y evidencia de confiabilidad. Un

estudio, por ejemplo, analizó su validez predictiva, comparando los resultados de la evaluación de 44 directores que habían asistido a dos centros de evaluación del Medio Oeste con sus autoevaluaciones, valiéndose de la Evaluación Diagnóstica de la Efectividad de la Escuela y del Director (PSAPE, por su sigla en inglés), pero no halló relación entre los puntajes. Otro estudio realizó un seguimiento de los participantes y comprobó que algunas tareas se traducían en resultados beneficiosos en términos de desarrollo del liderazgo (Wendel & Baack, 1992). A pesar de que este enfoque contiene elementos de evaluación del desempeño que han sido muy valorados, ha sido muy criticado por sus costos y requerimientos de tiempo. Esto hizo que su uso fuera acotado (Dunn, 1999).

Aprendizaje basado en la investigación-acción y en proyectos. Otra práctica pedagógica de aprendizaje activo es la investigación-acción o el aprendizaje basado en proyectos, en la cual los candidatos a líderes escolares pueden aplicar la teoría a una necesidad o un problema concreto. Como lo señalan Darling-Hammond y otros (2010), prácticas pedagógicas como la investigación-acción y el aprendizaje basado en proyectos permiten que los candidatos elaboren teorías y las pongan en práctica, profundizando así su capacidad de reflexionar, analizar y planificar para la acción. Exceptuando un par de estudios de casos sobre el uso de la investigación-acción en programas de formación en liderazgo escolar (Jacobs, Yamamura, Guerra, & Nelson, 2013; McCulla & Degenhardt, 2016; Sappington, Baker, Gardner, & Pacha, 2010), existe escasa investigación respecto de los beneficios de estas prácticas pedagógicas sobre el aprendizaje o el desarrollo organizacional. Un caso excepcional es un estudio inédito (Orr, 2013), que investigó el impacto de completar tres proyectos en terreno (unidad de formación profesional relacionada con aspectos legales; *coaching* docente y un proyecto de investigación-acción) como parte del programa de formación en liderazgo. El estudio aplicó el modelo de evaluación en cuatro etapas de Kirkpatrick, que examinaba las reacciones de los graduados al momento de completar los proyectos, las habilidades de liderazgo desarrolladas y los beneficios organizacionales obtenidos. El estudio de los resultados de las encuestas de retroalimentación de los graduados y el análisis de contenido de las áreas completadas muestran que las áreas basadas

en proyectos bien diseñados constituyen experiencias de aprendizaje positivas que pueden ser utilizadas para medir las habilidades de los candidatos, a la vez que les permiten contribuir de manera positiva a sus escuelas y distritos. Los resultados también muestran que completar la tarea es más difícil para los candidatos que operan en distritos más vulnerables.

6. Evaluación de la disposición

Desarrollar disposiciones ha sido prioritario para varios programas de formación en liderazgo escolar (Bredeson, 2004), y su evaluación ha sido el foco de algunas investigaciones recientes sobre evaluación (J. Green, Chirichello, Mallory, Melton, & Lindahl, 2011; Hackett & Hortman, 2008; Rucinski & Bauch, 2006). Lindahl (2009) documenta la falta de acuerdo sobre las disposiciones, el uso variado de disposiciones en los programas, incluidos los tipos de disposiciones desarrolladas, el método de enseñanza y el momento de la evaluación (antes, durante o al final del programa) (Lindahl, 2009).

Varios estudios de casos sobre programas de formación ilustran la forma en que se desarrollan y evalúan las disposiciones (Bredeson, 2004; R. L. Green, 2012; Rea, Carter, Wilkerson, Valesky, & Lang, 2011). Éstas se centran en lo establecido en los estándares nacionales de liderazgo (Rea et al., 2011) o en aquellas relacionadas con la justicia social y la democracia (Mackey, 2015; Salazar et al., 2013). Existen escasos estudios en otros países sobre evaluación de disposiciones como parte de la formación de directivos escolares, a pesar de que investigaciones recientes sobre implicancias de la diversidad para los líderes escolares en Ontario, abogan por una formación más enfocada en la disposición (Tuters & Portelli, 2017).

Green y otros (2011) exploran las consideraciones psicométricas de varios tipos de instrumentos de evaluación de disposición que se utilizan en la formación de líderes escolares, y abogan por un uso combinado de autoevaluación y retroalimentación de pares, instructores y mentores e incluso colegas externos. Asimismo, identifican varios inventarios de disposición para la autoevaluación que

utilizan los programas, entre ellos el Índice de Disposiciones del Administrador y la encuesta del supervisor (Schulte & Kowal, 2005), la Escala de Creencias del Candidato al Liderazgo Escolar (ELCBS) (Rea et al., 2011), la Autoevaluación de Liderazgo Individual (ILSA), que se utiliza en la educación de doctorado (J. Green et al., 2011) y el Inventario de Disposiciones del Líder Escolar, un instrumento basado en escenarios (Reavis, Green, Mallory, & Melton, 2010). Estos inventarios están por lo general alineados con los estándares del ISLLC y han sido sometidos a validación preliminar y estudios de confiabilidad.

Existe escasa validación para evaluar las disposiciones de los líderes escolares. El estudio de Hackett y Hortman (2008), quienes exploraron la relación entre las competencias emocionales (un primer conjunto de disposiciones) y las habilidades de liderazgo transformacional, valiéndose de dos inventarios y de una muestra de un subdirector (Hackett & Hortman, 2008) constituye una excepción. Por último, un estudio evaluó el impacto del desarrollo de disposiciones dentro de dos de las cuatro líneas de contenidos de programas sobre prácticas de liderazgo en los graduados (Rucinski & Bauch, 2006). Valiéndose de la Encuesta de Evaluación Reflexiva, Ética y Moral (REMAS), Rucinski y Bauch (2006) midieron las percepciones de los graduados a través de una encuesta postal, sobre su disposición reflexiva, ética y moral y sus prácticas de liderazgo. Los resultados evidenciaron cuáles eran los comportamientos éticos que los graduados creían que utilizaban con mayor efectividad y que arrojaban diferencias de género (para el comportamiento defensivo) y de edad (para el comportamiento reflexivo) en los resultados.

7. Evaluación al término del programa: portafolios

La evaluación es, por esencia, sumativa; constituye una rendición de cuentas y se utiliza para verificar el nivel de aprendizaje al término de un programa. Los portafolios se han vuelto una forma usual de evaluación sumativa de los candidatos, por cuanto contienen muestras de su trabajo que pueden ser revisadas y evaluadas (B. G. Barnett, 1995). El uso de portafolio para la evaluación de los

estudiantes es fruto de una tendencia más generalizada en la educación superior que ha migrado de una evaluación sumativa basada en productos a una evaluación formativa, basada en procesos (Qvortrup & Keiding, 2015). Los portafolios están diseñados para contener testimonios concretos sobre el trabajo de un individuo que garanticen su validez y brinden evidencia sobre los resultados alcanzados. También son muy flexibles y permiten que los candidatos (y los programas) compilen evidencia sobre desempeño de los cursos, las prácticas y las experiencias en terreno (B. G. Barnett, 1992).

Hackmann y Alsbury (2005) proporcionan una valiosa descripción de los portafolios como herramientas sumativas. Primero, los portafolios se basan en documentos elaborados por los propios estudiantes, lo que los vuelven únicos, reflejando su crecimiento y desarrollo. Por lo general, contienen dos tipos de evidencia: artefactos y certificados. Los artefactos representan productos tangibles del trabajo de los estudiantes, tales como tareas asignadas (como un análisis de estudio de caso o un proyecto de investigación-acción) o responsabilidades en un trabajo en terreno (como observaciones docentes o planes de mejora escolar). Los certificados son documentos generados por terceros que proporcionan una retroalimentación independiente sobre el trabajo o los logros del estudiante y pueden consistir en cartas de recomendación o una retroalimentación formal (B. G. Barnett, 1995).

Hackmann y Alsbury (2005) explican que los portafolios pueden tener diferentes formatos y variar en sus propósitos educativos y de evaluación. Según ellos, los portafolios contienen tres componentes: una biografía del estudiante; productos relacionados con su trabajo; y reflexiones del estudiante que ilustran sus conocimientos y habilidades, crecimiento personal y aprendizaje. De esta manera, los portafolios pueden ser utilizados para facilitar la autoevaluación del candidato y para una evaluación sumativa al término de programa. Los trabajos y las reflexiones del estudiante suelen ser valorados con puntajes y comentarios según criterios preestablecidos, por lo general basados en estándares de liderazgo estatal o nacional. El uso de portafolios varía en función del grado de alineación, el diseño, el contenido y las expectativas de evaluación del programa con respecto al currículo y las expectativas de la práctica profesional.

Gran parte de la investigación sobre portafolios en la formación de directivos escolares se circunscribe a estudios de casos sobre su uso en programas específicos (Ballenger, Alford, McCune, & McCune, 2009; Cox, Biance, & Herrington, 1999; Hackmann & Alsbury, 2005; Knoepfel & Logan, 2011; Korach, Ballenger, & Alford, 2011; Redish, Webb, & Jang, 2006). Por ejemplo, un programa de formación en liderazgo escolar fue rediseñado en torno a una serie de estándares y competencias de liderazgo, utilizando los portafolios para compilar y evaluar evidencia sobre los conocimientos y las habilidades de los candidatos como complemento a una evaluación para la certificación de liderazgo escolar a nivel estatal (Cox et al., 1999). En otro programa, los estudiantes completaron portafolios para demostrar su dominio sobre determinados contenidos, presentando al menos dos artefactos reales de trabajo en aula y en terreno, para cada uno de los seis estándares de liderazgo. Los estudiantes incluyeron reflexiones escritas sobre cómo los artefactos reflejaban su aptitud y un comité de docentes los evaluó en una presentación de dos horas (Hackmann & Alsbury, 2005). Los evaluadores, a su vez, analizaron dos años de portafolios de estudiantes para identificar áreas en las que se pudieran introducir modificaciones en el currículo, la pedagogía y la evaluación. Los resultados y las discusiones de los docentes ayudaron a fortalecer la alineación y efectividad del programa, reforzar las experiencias en terreno de los estudiantes, así como la estructura y el uso para fines de evaluación de los portafolios (Hackmann & Alsbury, 2005).

Existe escasa investigación en términos de evaluación sobre los beneficios educacionales de los portafolios. En un estudio de caso sobre un programa (Meadows & Dyal, 1999), los docentes reunieron comentarios de los estudiantes acerca del valor educativo de elaborar portafolios sobre su trabajo. Estos compilaron un currículum vitae actualizado, transcripciones, una plataforma educacional y artefactos sobre su trabajo de liderazgo educativo en áreas clave de liderazgo, así como proyectos completados. En su retroalimentación valoraron sus experiencias con los portafolios como una herramienta para promover la reflexión, brindar oportunidades para el crecimiento y el desarrollo profesional, demostrar sus logros y potenciar sus posibilidades de empleo. En otro caso, los docentes del programa compilaron cinco años de resultados de portafolios para evaluar el crecimiento de los estudiantes y su comprensión y aplicación de los seis estándares naciona-

les de liderazgo, desde la mitad del programa hasta su finalización. Hallaron un crecimiento consistente en las percepciones de los estudiantes sobre la función de director escolar, pasando de un liderazgo organizacional a uno visionario e instruccional al finalizar el programa (Knoepfel & Logan, 2011).

También existen algunos ejemplos de uso de portafolio en programas de formación en liderazgo en otros países. En Sudáfrica, por ejemplo, cinco universidades implementaron un programa modular de formación en liderazgo (Bush, Kiggundu, & Moorosi, 2011). Los portafolios eran el medio principal para evaluar los candidatos y a pesar de que estos valoraron la experiencia, los investigadores encontraron formas de mejorar su uso educativo y organizacional para la mejora escolar. Una institución sudafricana condujo un programa de formación de dos años para directores escolares que incluía una evaluación de portafolio (Mestry & Schmidt, 2010). Los directores entrevistados atribuyeron grandes beneficios a la evaluación de los portafolios como parte de su formación como líderes escolares, a la vez que indicaron áreas estructurales y operativas que podían ser mejoradas. También manifestaron que la evaluación de portafolios era preferible al examen estandarizado de liderazgo. En Australia, investigadores analizaron el uso y los beneficios de la evaluación de portafolios para los líderes escolares como parte de un curso de formación en liderazgo auspiciado por el Estado (Wildy & Wallace, 1998). Los portafolios cumplían varios propósitos para los directivos escolares encuestados: brindar una evidencia de mejora; organizar su trabajo; y proporcionar un registro de los logros alcanzados. Sus dificultades se centraron en los propósitos múltiples de los portafolios (para aprender y para fines de evaluación), entre el trabajo que realizan los líderes y la reflexión que se requiere sobre ese trabajo, y los requerimientos de cumplimiento.

8. Insignias digitales

Un enfoque emergente de evaluación en la educación superior consiste en microcertificar los conocimientos de los estudiantes en áreas específicas, a través de insignias digitales (Casilli & Hickey, 2016; Gibson, Ostashewski, Flintoff, Grant, & Knight, 2015). Esto se sustenta en la idea de que las insignias digitales

motivan más el aprendizaje que las formas convencionales de evaluación y la entrega de diplomas (Gibson et al., 2015). Han surgido como una forma alternativa de lograr un diplomado, en parte porque identifican de manera más clara las habilidades, competencias y aptitudes para un empleo (Casilli & Hickey, 2016; Gibson et al., 2015). Asimismo, se adaptan al nuevo entorno de aprendizaje en línea y pueden servir como enfoques de evaluación de aprendizaje y examen de aptitud para la certificación de los candidatos. Sus defensores argumentan que las insignias digitales facilitan un desarrollo más fluido de las habilidades, sirven como puente entre un aprendizaje formal e informal y facilitan un aprendizaje de toda la vida (Casilli & Hickey, 2016). Gran parte de la investigación existente se ha centrado en su influencia sobre la motivación a aprender, demostración de habilidades y cómo los participantes comparten sus insignias en las redes sociales (Copenhaver & Pritchard, 2017; Jones, Hope, & Adams, 2018). Es muy pronto para determinar su rol en la formación de directivos, pero su flexibilidad y foco en habilidades específicas los vuelve adaptables a una variedad de contextos de formación y entornos de aprendizaje.

9. Evaluación de los candidatos para la certificación

Los requerimientos para la certificación estatal en dirección escolar inicial incluyen de manera creciente evaluaciones estandarizadas de aptitud (Hackmann, 2016; Manna, 2015). Muchos estados exigen a los postulantes a cargos de director o superintendente un título avanzado en algún programa acreditado de formación en dirección escolar y un puntaje mínimo en un examen de certificación estatal. Así, estas políticas de certificación brindan un marco para las expectativas de las evaluaciones en la formación de directivos escolares, como insumos para desarrollar un liderazgo de calidad; y para las evaluaciones de resultados, sobre todo como pruebas del conocimiento de los líderes (Hackmann, 2016). En 2010 hubo 33 estados que exigían evaluaciones estandarizadas como parte de los requerimientos para la certificación en liderazgo escolar y 11 estados optaban por la evaluación de portafolios (Roach, Smith, & Boutin, 2011). En la medida que

un número creciente de estados adoptan políticas de certificación que avalan un paradigma de formación continua para los directivos escolares (véase Sanders & Simpson, 2005), se vuelve necesario que la investigación identifique métodos para utilizar evaluaciones estandarizadas, evaluaciones basadas en portafolios y en desempeño y otro tipo de evidencia como el desempeño escolar para determinar si los candidatos cumplen con los criterios para su certificación como directivos.

Históricamente, las evaluaciones de aptitud para los directivos se circunscribían a elementos cognitivos (Grissom, Mitani, & Blissett, 2017) y a evaluaciones de 360 grados (Condon & Clifford, 2010; Porter et al., 2010), con resultados psicométricos limitados o combinados y costos significativos. El ámbito general de liderazgo cuenta con recursos de evaluación aun más escasos que se basan esencialmente en informes de observación, autoinformes, y evaluaciones de 360 grados (Black & Earnest, 2009; Hoole & Martineau, 2014; Ozgen, Sanchez-Galofre, Alabart, Medir, & Giralt, 2013; Solansky, 2010). A pesar de que estas herramientas de evaluación tienen una gran validez y mediciones de confiabilidad, carecen de la autenticidad de las evaluaciones de desempeño y constituyen mediciones indirectas de las competencias de liderazgo.

La evaluación cognitiva más utilizada es el examen de certificación, la Evaluación para Certificación de Líderes Escolares (SLLA, por su sigla en inglés), desarrollada por el Servicio de Pruebas Educativas (ETS, por su sigla en inglés), para evaluar los conocimientos de los candidatos (Grissom et al., 2017). En la actualidad, 18 estados requieren el SLLA como certificación para los directivos de establecimientos escolares (<http://www.ets.org/sls/>). Según la descripción del ETS, se trata de una prueba computarizada de cuatro horas con 100 preguntas de respuestas alternativas y siete preguntas de respuestas reflexivas. La prueba está alineada con los estándares de 2008 del ISLLC y apunta a seis áreas de contenidos: visión y metas (implementar una visión y metas, y planificación de datos), enseñar y aprender (cultura profesional, currículo e instrucción y evaluación y rendición de cuentas), manejar sistemas organizacionales (operaciones y recursos) y seguridad (seguridad y bienestar de los estudiantes y el equipo educativo), colaborar con actores claves (familias y miembros de la comunidad), ética e integridad, y el sistema educativo (promoción interna y externa). Según la guía de preparación del ETS, esta evaluación “mide si los

nuevos directivos escolares tienen los conocimientos relevantes, de acuerdo a los estándares establecidos para desarrollar una práctica profesional competente.” (p.5). El contenido de la prueba fue definido por un comité de expertos y docentes del programa de formación de todo el país y fue validado por una encuesta nacional. Los desarrolladores crearon los ítems de la prueba siguiendo estándares de medición profesionales. Cada Estado que adoptó el SLLA contaba con paneles locales de educadores que participaron en un estudio de validación y sugirieron puntajes de aprobación para la obtención de la certificación (Educational Testing Service, 2014).

Algunos estados de Estados Unidos, como Massachusetts y California, comenzaron a desarrollar evaluaciones de desempeño alternativas en lugar de basarse exclusivamente en una prueba cognitiva. Sus experiencias de evaluación se resumen a continuación.

10. Evaluación de desempeño como evaluación sumativa

Entre las posibles formas de evaluación sumativa, la evaluación basada en el desempeño parece ser la más adecuada para determinar si los candidatos que han completado el programa de formación son aptos para asumir el cargo de directivo escolar. Esta evaluación está comenzando a ser utilizada por los estados para efectos de certificación. Las evaluaciones de desempeño, diseñadas en base a la teoría y la investigación sobre aprendizaje aplicado, exigen que los candidatos demuestren sus conocimientos y habilidades para desarrollar las tareas que implica un cargo específico (Kolb, 1984; Mezirow, 2000). Wiggins (1993) define las evaluaciones de desempeño como evaluaciones auténticas que obligan a los candidatos a abordar “problemas significativos o temas de importancia” (p. 228) en los que deben demostrar su preparación utilizando “sus conocimientos para diseñar sus intervenciones de manera efectiva y creativa” (p. 228) (Wiggins, 1993). Según Mezirow (2000), el aprendizaje aplicado o activo difiere de la instrucción directa en dos formas claves. Primero, en que “aprendemos de manera diferente cuando estamos aprendiendo a poner en práctica, que cuando estamos aprendiendo a

entender lo que se nos está comunicando” (p.1). Segundo, ese aprendizaje es más avanzado aún cuando viene acompañado de reflexión crítica, lo que le permite al aprendiz “corregir distorsiones en nuestras creencias y errores en nuestra solución de problemas” (p.1). Por ello, las evaluaciones de desempeño permiten evaluar las habilidades y los conocimientos mejor que las evaluaciones de conocimiento más convencionales.

Las evaluaciones de desempeño han demostrado ser más robustas y formativas que las cognitivas, en especial para medir habilidades complejas (Gitomer, 1993, 2012). Son muy defendidas por los especialistas en mediciones (Linn, Baker, & Dunbar, 1991) y, como señala Lindquist (1951), “requieren que el candidato realice las *mismas cosas, por muy complejas que sean*, que debe acometer en situaciones estándares” (p. 154) (Lindquist, 1951). Aun cuando constituyen una forma de evaluación de portafolio, porque los candidatos elaboran una serie de productos de trabajo que son calificados, suelen ser más estructuradas en los requerimientos de elaboración y entrega de la tarea.

También existen resultados promisorios respecto del uso de las evaluaciones de desempeño en la formación docente. Según Pecheone y Chung (2006), la evidencia indica que las evaluaciones de desempeño docente miden mejor las prácticas pedagógicas que otros métodos de evaluación, brindan poderosas experiencias de aprendizaje para los candidatos docentes y permiten predecir de mejor manera la efectividad docente medida en términos de logros de los estudiantes. Investigaciones más recientes sobre una versión de evaluación de desempeño docente en terreno desarrollada a nivel nacional, edTPA, le atribuyen una gran validez y confiabilidad (Lalley, 2017; Pecheone, Shear, Whittaker, & Darling Hammond, 2013).

El Estado de Massachusetts destinó fondos federales para que un equipo de expertos nacionales en evaluaciones de liderazgo y desempeño diseñara, implementara y validara un sistema de evaluación de desempeño para la certificación de directores escolares (2012-2016). La labor del equipo, integrada por un grupo representativo de líderes escolares y distritales, más profesores universitarios de Massachusetts, llevó a la creación y al desarrollo y refinamiento del sistema de Evaluación de Desempeño de Líderes (PAL, por su sigla en inglés), ahora incorporado al sistema de certificación de directores escolares del Estado.

El PAL consiste en cuatro tareas de desempeño singulares pero interrelacionadas, diseñadas para demostrar la aptitud del candidato para ocupar un cargo inicial de dirección escolar. Las tareas requieren el uso de múltiples fuentes de datos (planes, informes, resultados de retroalimentación, clips de video, y reflexiones y comentarios personales) organizadas en torno a cuatro áreas centrales del trabajo del directivo escolar: (1) establecer un rumbo desarrollando un plan para un área de la mejora escolar, (2) crear una cultura de aprendizaje profesional dentro del equipo educativo de la escuela, (3) apoyar la formación docente, y (4) involucrar a las familias y la comunidad en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Para completar cada tarea del PAL, los candidatos investigan un área prioritaria de la escuela o de los estudiantes (basándose en un ámbito académico donde uno o más subgrupos de estudiantes tienen un desempeño inferior) y se centran en la tarea, planificándola, tomando acciones para que esta se realice, y solicitan retroalimentación y otro tipo de evidencia sobre el impacto de la tarea a la vez que reflexionan sobre las habilidades de liderazgo que tuvieron que utilizar. Las evaluaciones PAL están diseñadas en base a los estándares profesionales y los indicadores para el liderazgo administrativo del Estado (<http://www.doe.mass.edu/lawsregs/603cmr7.html?section=10>) y prácticas de liderazgo escolar que hayan demostrado ser efectivas para promover la mejora escolar (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, & Easton, 2010; Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010; Murphy, Elliot, Goldring, & Porter, 2007). Los candidatos que aspiran a la certificación para la dirección escolar inicial deben completar las cuatro tareas del PAL, sea cual sea el tipo o grado de formación que tengan.

Las investigaciones sobre evaluaciones mostraron que las cuatro tareas constituyen mediciones válidas e independientes de aspectos complementarios de las habilidades requeridas en la dirección escolar inicial (Orr, Pecheone, Shear, Hollingworth, & Beaudin, 2016; Orr, Pecheone, Snyder, et al., 2017). Una comparación de los resultados de 569 candidatos en la prueba de terreno de 2014-2015 y de su año de implementación en 2015-2016 evidenció una validez y confiabilidad consistentes. Con el tiempo, se comprobó una asociación más robusta entre la realización cabal de un programa de formación y la calidad de la presentación y de los puntajes del candidato.

Valiéndose de dos tareas del PAL, una universidad de California puso a prueba su factibilidad y relevancia en términos de evaluación formativa con nuevos candidatos a la formación en liderazgo y líderes docentes (Orr, Hollingworth, & Cook, 2018). A pesar de que la muestra era pequeña, los resultados fueron muy positivos. Los candidatos (n=27) completaron las dos tareas, una por semestre, con apoyo en aula, y, en informes de retroalimentación, reportaron aprendizajes significativos y beneficios prácticos como resultado del trabajo requerido.

El Estado de California comenzó a diseñar, experimentar y poner a prueba en terreno tres evaluaciones de desempeño para medir la aptitud de directivos escolares iniciales en 2016 (Reising, 2017). El Estado utilizó el PAL de Massachusetts como base para el desarrollo de su herramienta de evaluación, enfocándola en la planificación de la mejora escolar, la colaboración docente para la mejora pedagógica y la observación docente individual y el coaching. Las pruebas iniciales arrojan buenos resultados de validación y factibilidad y comentarios positivos de los candidatos, los instructores y asesores del programa (Sandy, Reising, Orr, Amador, & Klesch, 2017). El Estado está ahora probando en terreno las evaluaciones y preparando una implementación a nivel de todo el Estado como experiencia formativa dentro de la formación para el liderazgo y como requerimiento para la certificación como director escolar.

El Servicio de Pruebas Educativas (ETS) desarrolló la Evaluación de Desempeño para Líderes Escolares (PASL, por su sigla en inglés) para medir la capacidad de los candidatos a desempeñar cargos directivos. Esta evaluación consta de tres tareas, que requieren la presentación de artefactos que incluyen, entre otros, un video del candidato conduciendo un equipo colaborativo, un comentario escrito en un soporte electrónico. Las tres tareas consisten en abordar y resolver un problema o desafío escolar significativo, brindar apoyo en la formación profesional continua de colegas designados y crear y conducir un equipo colaborativo en la escuela para mejorar la docencia y los aprendizajes de los estudiantes (<http://www.ets.org/ppa/educator-programs/school-leaders/about>). Según el sitio web de ETS, la evaluación se hizo para medir el grado de preparación de los candidatos, para brindar un liderazgo

escolar efectivo y para contribuir al éxito del establecimiento escolar, alineada con los estándares del ISLLC.

A pesar de la escasa información existente sobre el uso de esta evaluación, una búsqueda en internet reveló que dos estados, Georgia y Missouri, utilizan una variante. La Comisión de Estándares Profesionales de Georgia adoptó el PASL del ETS como un requerimiento para la certificación en cargos de liderazgo escolar avanzado, tales como director y superintendente (<http://gace.ets.org/pasl/about/>). La Evaluación de Desempeño de Directivos Escolares de Missouri (MoSLPA, por su sigla en inglés) fue desarrollada para evaluar candidatos que estuvieron a punto de completar su experiencia clínica y está diseñada como parte de esta experiencia o práctica profesional. Es evaluada por administrativos escolares en funciones o recientemente jubilados y es operada por la ETS (<http://mega.ets.org/>).

11. Consideraciones psicométricas y metodológicas

Las mediciones de los resultados de aprendizaje y de las evaluaciones de los candidatos a cargos directivos escolares, en el marco de su formación preparatoria, deben cumplir con altos estándares de rigor, validez y confiabilidad. Varios expertos psicométricos (Linn et al., 1991; Messick, 1994, 2005; Stiggins, 1987), así como los estándares de pruebas nacionales (American Educational Research Association, 1999), brindan orientación en torno a los temas de validación, confiabilidad y desafíos en las evaluaciones de candidatos.

Sin embargo, existen escasos estudios empíricos sobre medios para evaluar datos sobre el desempeño de los candidatos en diversas evaluaciones formativas y sumativas. Por ejemplo, cuando se evalúa las disposiciones, es difícil demostrar la validez y confiabilidad de instrumentos como las listas de verificación y las autoevaluaciones de los candidatos (J. Green et al., 2011). Se plantean interrogantes similares para otras herramientas y mediciones de evaluación de candidatos relacionados con la validez de las mediciones de evaluación y la confiabilidad de los puntajes.

Solo en contadas ocasiones las investigaciones sobre mediciones de evaluación en la formación de directivos escolares entregan evidencia respecto de la validez de su contenido (si mide lo que dice medir), validez concurrente (si se relaciona con otras mediciones) o validez predictiva (si se relaciona con los resultados esperados). Las excepciones corresponden a investigaciones sobre evaluación de disposiciones que intentaron demostrar su validez concurrente (Hackett & Hortman, 2008), y la evaluación PAL de Massachusetts que validó los contenidos a través de un comité que revisó las cuatro tareas de evaluación (Orr, Pecheone, Hollingworth, et al., 2017). Ambos ejemplos sirven como modelos de procesos de validación de evaluación rigurosos.

Las evaluaciones suelen ser revisadas por una sola persona, sin tomar en cuenta la mayor confiabilidad de una calificación colectiva. Los resultados de una encuesta de 125 coordinadores de programa realizada por Melton, Mallory y Green (2010) revelaron que los programas de formación en liderazgo, en vez de utilizar un panel de docentes o varios evaluadores, tendían a recurrir a un instructor, asesor o supervisor para evaluar a los candidatos a través de una medición específica. Más aún, una puntuación confiable exige que los instructores sean capacitados en la aplicación de procedimientos de puntuación consistentes; esto se ha vuelto complejo por el uso creciente de docentes externos (Hackmann, 2016).

Otra meta de la evaluación es que sea lo más justa posible y sin sesgos. Las pautas de revisión de las evaluaciones del Servicios de Pruebas Nacionales (1997) y el folleto de Pophman para reducir los sesgos (Popham, 2012) brindan orientaciones valiosas para lograr evaluaciones justas y no sesgadas, en particular en lo que se refiere a los contenidos, el lenguaje, las ofensas, los estereotipos y la justicia. Son muy pocos los casos en los que la investigación sobre evaluación en formación de directivos escolares aborda las medidas para reducir el sesgo. La investigación sobre el desarrollo de evaluaciones PAL en Massachusetts que describe los pasos tomados para una revisión sin sesgos de las tareas fijadas en la evaluación de desempeño (Orr, Pecheone, Snyder, et al., 2017), constituye una excepción y puede servir de modelo para la investigación sobre desarrollo de evaluaciones.

El diseño y la implementación de evaluaciones de desempeño válidas y confiables, que constituyen las evaluaciones sumativas de desempeño más promisorias

revisadas en este artículo, es una tarea compleja (Martineau, 2004; Stiggins, 1987; Turnbull, Riley, Arcaira, Anderson, & MacFarlane, 2013; Wei & Pecheone, 2010). Las evaluaciones de desempeño suelen basarse en estándares y son evaluadas mediante rúbricas (Khattri & Sweet, 1996). Por ende, dependen de la calidad de los estándares, las reflexiones válidas del trabajo que se está realizando y la validez y confiabilidad de las rúbricas en la evidencia de la evaluación de la puntuación. Por lo general, el contenido de una tarea de evaluación de desempeño profesional es elaborado a través de un proceso psicométrico de varios pasos, partiendo por una revisión de los estándares y de la investigación, el análisis del trabajo y de terreno, y un proceso iterativo de ideas. Seguidamente, se desarrollan las pautas administrativas, los materiales y las rúbricas de la tarea. Dichas tareas y el sistema de evaluación son puestos a prueba para verificar su factibilidad y uso. La evaluación es probada en terreno para asegurar que es válida, confiable y que carece de sesgos. Luego se desarrolla y evalúa el sistema de evaluación propiamente tal, incluidas las instrucciones, las rúbricas, las guías de puntuación, la capacitación del revisor, el sistema de manejo de la evaluación y la documentación de apoyo. Por último, se elabora un conjunto de piezas comunicacionales para promover una adecuada implementación y uso de las nuevas evaluaciones (Lane, 2010).

12. Consideraciones en la evaluación de los candidatos

En su revisión de las investigaciones sobre evaluación de los estudiantes en la formación de directivos escolares, Kochan y Lock (2009) identificaron dos desafíos principales de evaluación: En primer lugar, determinar qué elementos constituyen evidencia de aprendizaje y aptitud y en segundo término, establecer la necesidad de contar con investigaciones adicionales sobre herramientas y modelos de evaluación que sean de calidad. A continuación, se desarrollan estos dos puntos y una actualización basada en esta revisión.

Primero, tal como lo expresan Kochan y Lock (2009), la presión para demostrar que los egresados del programa de formación en liderazgo escolar pueden mejorar los resultados de los estudiantes en las escuelas es errónea. Ello se debe

en parte porque reduce los supuestos sobre los efectos del liderazgo a una simple medición en lugar de considerar múltiples factores que inciden en el éxito escolar. En ese sentido, los autores argumentan que es preciso diseñar más y mejores evaluaciones para medir los logros de los estudiantes y del programa.

Asimismo, recomiendan que las evaluaciones reflejen las múltiples formas de saber establecidas por Habermas (1971): técnico (centrado en la adquisición de habilidades y conocimientos deconstruidos), práctico (enfocado en el conocimiento aplicado, la solución de problemas y la construcción de sentido) y emancipador (relacionado con interrogantes y respuestas claves relacionadas con la equidad y la justicia social) (Kochan & Locke, 2009). En ese sentido, abogan por mediciones y evaluaciones de carácter holístico, que determinen el compromiso de los candidatos con la justicia social, la capacidad de aprender dentro de comunidades colaborativas y la capacidad de crear entornos socialmente justos.

Como puede apreciarse en esta revisión, ha habido un crecimiento y desarrollo significativo de nuevas herramientas y prácticas de evaluación que reflejan capacidades y conocimientos prácticos y emancipadores. Las prácticas pedagógicas de aprendizaje activo y sus evaluaciones, tales como la solución de problemas y el aprendizaje en base a proyectos; las evaluaciones sumativas, como los portafolios y las evaluaciones de desempeño, son de uso común en los programas actuales. Sin embargo, la mayoría carece de investigaciones que confirmen su validez y confiabilidad. Por lo común, las investigaciones se centran solo en estudios de casos sobre su diseño y uso. La amplia investigación sobre evaluaciones de desempeño para certificación inicial (Orr, Pecheone, Hollingworth, et al., 2017; Orr, Pecheone, Snyder, et al., 2017) constituye una excepción. La revisión de la literatura concluye con un llamado a una investigación sostenida y disciplinada para desarrollar modelos efectivos y herramientas de evaluación viables y efectivas que permitan dar cuenta de los aprendizajes y del grado de aptitud de los candidatos (Kochan & Locke, 2009). Como se aprecia en esta revisión actualizada, la investigación rigurosa relacionada con la evaluación solo parece posible cuando se dispone de financiamiento estatal (de California y Massachusetts, para sus evaluaciones relacionadas con la certificación) o a través de un proveedor privado (por la ETS para su examen de certificación en liderazgo escolar y sus evaluaciones de desempeño).

Kochan y Locke (2009) aluden al trabajo colaborativo de la fuerza de trabajo conjunta de UCEA/TEA-SIG para evaluar los programas de formación en liderazgo escolar y su marco general para las mediciones de los aprendizajes de los candidatos y los efectos del programa (Orr & Pounder, 2006). Esta fuerza de trabajo, integrada por docentes universitarios de todo el país, desarrolló, puso a prueba y validó instrumentos de encuesta sobre las características del programa de formación y los resultados (autoinformados) de los graduados (Orr, 2011; Orr, Jackson, & Rorrer, 2009). Este enfoque colaborativo hizo posible que los docentes recopilaran datos de encuesta de varias instituciones, lo que a su vez permitió realizar el estudio de validez y confiabilidad de las mediciones e investigar la relación entre las mediciones de los componentes del programa y los resultados de los egresados.

La falta de fondos y de apoyo institucional para el desarrollo de evaluaciones rigurosas persiste, como se evidencia en el foco permanente de las investigaciones en el diseño y el uso de las evaluaciones, en lugar de hacerlo en su validación y confiabilidad. Tal vez un enfoque colaborativo entre los docentes universitarios, como la fuerza de trabajo de UCEA/TEA-SIG, permita desarrollar un análisis riguroso de las herramientas y los modelos de evaluación y sus resultados, sin requerir excesivos fondos externos. O tal vez, cuando se publiquen los estándares de NELP —y se aclaren sus expectativas para las evaluaciones de los candidatos— se produzca un renovado interés por parte de los docentes de diferentes instituciones para conducir y evaluar herramientas de evaluación conjuntas.

14. Conclusiones e implicancias para Chile

Esta revisión apunta centralmente a la importancia de disponer de sistemas de evaluación rigurosos y de calidad como parte integral de una formación efectiva de directivos escolares y de las tendencias emergentes en materia de desarrollo y validación de varias herramientas y modelos de evaluación.

Primero, a la vez que el foco de la formación en liderazgo pasó de la adquisición de conocimientos al aprendizaje activo y a los enfoques pedagógicos basados en la aplicación de la teoría en la práctica, el carácter de las evaluaciones también

cambió, tanto en su enfoque pedagógico como en su capacidad de demostrar la adquisición de conocimientos y habilidades. Las nuevas y crecientemente masivas formas de evaluación que requieren un aprendizaje aplicado, como las simulaciones, la investigación-acción y la evaluación de desempeño, parecen más efectivas para que los candidatos pongan en práctica sus habilidades en el marco de su compleja labor de liderazgo.

Segundo, las investigaciones disponibles brindan una valiosa guía acerca del diseño y el uso de varios tipos de evaluaciones para la selección de candidatos, la evaluación formativa, la evaluación sumativa y la obtención de certificación más alineados con los estándares de liderazgo y las expectativas para una práctica efectiva. Estas investigaciones presentan varios estudios de casos elaborados por diversas universidades y detallan los pasos seguidos por varios candidatos y la forma en que son utilizados como parte de los programas de formación en liderazgo escolar. Tercero, las nuevas formas de evaluación basadas en el aprendizaje-acción, requieren una solución de problemas y trabajo de liderazgo más complejos en su materialización y, por su naturaleza, un involucramiento de los candidatos con las demandas específicas de sus escuelas o distritos. En consecuencia, son lo suficientemente flexibles como para ser adaptables a diferentes contextos, dentro de los Estados Unidos y en otros países, como puede apreciarse en los ejemplos citados.

Sin embargo, persiste una falta de rigurosa investigación sobre las evaluaciones., como se indicó más arriba, en la revisión de las investigaciones de Kochan y Locke (2009) sobre evaluación de los estudiantes y se reiteró en la revisión más acotada de Hallinger y Bridge (2017) sobre aprendizaje basado en problemas. Asimismo, a pesar de que se han elaborado algunos estudios sobre la evaluación de las disposiciones y las evaluaciones de desempeño para la certificación de líderes iniciales, estos son excepcionales, lo que evidencia el tipo de trabajo de validación requerido para otras evaluaciones, más allá de los estudios de casos, que son más abundantes.

Puede que las próximas revisiones en los requerimientos de acreditación de los programas de formación estadounidenses estimulen el desarrollo de nuevas evaluaciones e investigaciones sobre validación para responder a las expectativas de la evaluación de la acreditación. Considerando el escaso apoyo institucional

y financiamiento externo disponible, es probable que las futuras evaluaciones e investigaciones de validación sean el producto de iniciativas conjuntas entre docentes con intereses compartidos. El éxito de la fuerza de trabajo de UCEA/TEA-SIG en el desarrollo de un marco general para la evaluación e instrumentos de evaluación del programa validados constituye un modelo viable de cómo los docentes pueden unir sus investigaciones y compartir datos para desarrollar herramientas de evaluación comunes. Este modelo colaborativo entre instituciones podría funcionar igualmente bien entre países.

En el proceso de robustecer sus programas de formación en liderazgo escolar para responder a las expectativas nacionales y regionales, los docentes y formadores de Chile debieran considerar la evaluación de los candidatos como un elemento clave de los enfoques pedagógicos. Más aún, pueden elaborar su propio sistema a partir de las prácticas de evaluación basadas en el aprendizaje activo que ya han sido descritas en las investigaciones disponibles, pero aplicando sus propios estándares de liderazgo y expectativas de desempeño para volverlas relevantes en el contexto chileno. Por último, trabajando de manera mancomunada, es posible avanzar en la validación de la relevancia y predictibilidad de las evaluaciones para determinar si los candidatos son aptos para la labor de liderazgo escolar.

Referencias bibliográficas

- Adachi, C., Hong-Meng Tai, J., & Dawson, P. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(2), 294-306. doi:10.1080/102602938.2017.1339775
- American Educational Research Association. (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*.
- Anthes, K. (April 2004). Administrator license requirements, portability, waivers and alternative certification. *StateNotes*.
- Armenta, T. (2008). Making Selective Admissions More Meaningful. *International journal of educational leadership preparation*, 3(3).
- Ballenger, J. N., Alford, B. J., McCune, S., & McCune, D. (2009). Obtaining validation from graduates on a restructured principal preparation program. *Journal of school leadership*, 19, 533-621.
- Barnett, B. G. (1992). Using alternative assessment measures in educational leadership preparation programs: Educational platforms and portfolios. *Journal of Personnel Evaluation*, 6, 141-151.
- Barnett, B. G. (1995). Portfolio use in educational leadership preparation programs: From theory to practice. *Innovative higher education*, 19(3), 197-206. doi:10.1007/BF01191219
- Barnett, D. (2004). School leadership preparation programs: Are they preparing tomorrow's leaders? *Education*, 125(1), 121.

- Benedict, N., Smithburger, P., Donihi, A. C., Empey, P., Kobulinsky, L., Seybert, A., Meyer, S. (2017). Blended Simulation Progress Testing for Assessment of Practice Readiness. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(1), 1-13.
- Black, A., M., & Earnest, G. W. (2009). Measuring the Outcomes of Leadership Development Programs. *Journal of leadership & organizational studies*, 16(2), 184-196.
- Bredeson, P. V. (2004). Creating spaces for the development of democratic school leaders: A case of program redesign in the United States. *Journal of educational administration*, 42(6), 708.
- Bridges, E. (2012). Administrator Preparation: Looking Backwards and Forwards. *Journal of educational administration*, 50(4), 402-419.
- Browne-Ferrigno, T. (2013). Mandated Preparation Program Redesign: Kentucky Case. *Journal of research on leadership education*, 8(2), 168-190.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2009). Candidates in educational leadership graduate programs. In M. D. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *Handbook of research on the education of school leaders* (pp. 195-244). Nueva York: Routledge.
- Browne-Ferrigno, T., & Shoho, A. (2002). *An Exploratory Analysis of Leadership Preparation Selection Criteria*. Extraído de <https://login.avoserv2.library.fordham.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED472145&site=eds-live>
- Bryant, M. T. (1990). A study of administrative expertise in participant performance on the NASSP assessment center. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3(4), 353-363. doi:10.1007/BF00126782

- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Bush, T., Kiggundu, E., & Moorosi, P. (2011). Preparing new principals in South Africa: ACE: School Leadership Program. *South Africa Journal of Education*, 31(1), 31-43.
- Byrne-Jimenez, M., & Orr, M. T. (2013). Evaluating social justice leadership preparation. In L. Tillman & J. J. Scherich (Eds.), *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*, . NY: Routledge.
- Casilli, C., & Hickey, D. (2016). Transcending conventional credentialing and assessment paradigms with information-rich digital badges. *Information Society*, 32(2), 117-129. doi:10.1080/01972243.2016.1130500
- Condon, C., & Clifford, M. (2010). *Measuring principal performance: How rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* (L. P. Associates Ed.). Naperville, Il: Learning Point Associates.
- Copenhaver, K., & Pritchard, L. (2017). Digital badges for staff training: Motivate employees to learn with micro-credentials. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 29(4), 245-254. doi:10.1080/1941126X.2017.1378543
- Copland, M. A. (2000). Problem-based learning and prospective principals' problem-framing ability. *Educational administration quarterly*, 36(4), 585.
- Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2015). *CAEP Evidence Guide*. Retrieved from Washington, DC: file:///C:/Users/mtterr_000/Downloads/caep-evidence-guide.pdf Extraído el 15 de febrero de 2016

- Council of Chief State School Officers. (1996). *Interstate School Leaders Licensure Consortium: Standards for School Leaders*.
- Cox, H. S., Biance, M. C., & Herrington, C. D. (1999). *Escaping from the Service Delivery Model in Educational Leadership Preparation: Focusing Instruction on Performance*. Retrieved from <https://login.avoserv2.library.fordham.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED440460&site=eds-live>
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., La Pointe, M. M., & Orr, M. T. (2010). *Preparing principals for a changing world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dunn, M. B. (1999). The NASSP Assessment Center: it's still the best. *NASSP Bulletin*(603), 117.
- Eddins, B., Kirk, J., Hooten, D., & Russell, B. (2013). Utilization of 360-degree feedback in program assessment: data support for improvement of principal preparation. *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 31(1), 5-19.
- Educational Leadership Constituent Council. (2011). Program report for the preparation of educational leaders. Washington, DC: National Policy Board for Educational Administration.
- Educational Testing Service. (2014). *The School Leaders Licensure Assessment. The SLS Study Companion* Retrieved from <http://www.ets.org/s/sls/pdf/6011.pdf>
- Ellett, C. D. (1999). Developments in the preparation and licensing of school leaders: The work of the Interstate School Leaders Licensure Consortium. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(3), 201.

- Flessa, J., Bramwell, D., Fernandez, M., & Weinstein, J. (2017). School leadership in Latin America: 2000-2016. *Educational management, administration & leadership*, 1-25.
- Friend, J., Adams, A., & Curry, G. (2011). Breaking News: Utilizing Video Simulations to Improve Educational Leaders' Public Speaking Skills. *Journal of research on leadership education*, 6(5), 234-249.
- Frye, B., O'Neill, K., & Bottoms, G. (2006). *Schools can't wait: Accelerating the redesign of university principal preparation programs*.
- Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and information technologies*, 20(2), 403-410.
- Gitomer, D. H. (1993). Performance assessment and educational measurement. In W. C. Ward & R. E. Bennett (Eds.), *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance testing and portfolio assessment* (pp. 241-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gitomer, D. H. (Ed.) (2012). *Performance assessment and educational assessment*. Nueva York, NY: Routledge.
- Green, J., Chirichello, M., Mallory, B., Melton, T., & Lindahl, R. (2011). Assessing leadership dispositions: Issues, challenges, and promising practices. *International journal of educational leadership preparation*, 6(4).
- Green, R. L. (2012). A Response to the Call for Effective Leadership in Today's Schools: Three Essentials - Preparation, Competency, and Dispositions. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 26(1/2), 3-16.

- Grissom, J. A., Mitani, H., & Blissett, R. S. (2017). Principal licensure exams and future job performance: Evidence from the School Leaders Licensure Assessment. *Educational evaluation and policy analysis*, 20(10), 1-33.
- Hackett, P. T., & Hortman, J. W. (2008). The relationship of emotional competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leaders. *Journal of educational research & policies studies*, 8(1), 92-111.
- Hackmann, D. G. (2016). Considerations of administrative licensure, provider type, and leadership quality: Recommendations for research, policy, and practice. *Educational administration quarterly*, 11(1), 43-67.
- Hackmann, D. G., & Alsbury, T. (2005). Standards-based leadership preparation program improvement through the use of portfolio assessments. *Educational considerations*, 32(2), 36-45.
- Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2017). A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational administration quarterly*, 53(2), 255-288.
- Hallinger, P., Shaobing, T., & Jiafang, L. (2017). Learning to make change happen in Chinese schools: adapting a problem-based computer simulation for developing school leaders. *School Leadership & Management*, 37(1/2), 162-187. doi:10.1080/13632434.2017.1293640
- Harris, A., Jones, M., & Adams, D. (2016). Qualified to lead? A comparative contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research*, 58(2), 166-178.
- Herrington, C. D., & Wills, B. K. (2005). Decertifying the principalship: The politics of administrator preparation in Florida. *Educational Policy*, 19(1), 181.

- Heywood, J. (2000). *Assessment in higher education : student learning, teaching, programmes and institutions*: Filadelfia, Pa. : Jessica Kingsley Publishers, 2000.
- Hoole, E., & Martineau, J. (2014). Evaluation Methods. In D. Day (Ed.), *The Oxford Handbook of Leadership and Organizations* (pp. 167-196). Oxford: Oxford University Press.
- Huber, S. G. (2004). *Preparing school leaders for the 21st Century: An international comparison of development programs in 15 countries*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Huber, S. G., & Hiltmann, M. (2009). The recruitment and selection fo school leaders--First findings of an international comparison. *Studies in educational leadership, 10*, 303-330.
- Isaak, R. S., Chen, F., Martinelli, S. M., Arora, H., Zvara, D. A., Stiegler, M. P., & Hobbs, G. (2018). Validity of Simulation-Based Assessment for Accreditation Council for Graduate Medical Education Milestone Achievement. *Simulation in Healthcare, 13*(3), 201-210. doi:10.1097/SIH.0000000000000285
- Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. *Educational administration quarterly, 38*(2), 192-212.
- Jacobs, J., Yamamura, E. K., Guerra, P. L., & Nelson, S. W. (2013). Emerging Leaders for Social Justice: Negotiating the Journey through Action Research. *Journal of school leadership, 23*(1), 91-121.
- Jones, W. M., Hope, S., & Adams, B. (2018). Teachers' perceptions of digital badges as recognition of professional development. *British Journal of Educational Technology, 49*(3), 427-438. doi:10.1111/bjet.12557

- Khattri, N., & Sweet, D. (1996). Assessment reform: Promises and challenges. In M. B. Kane & R. Mitchell (Eds.), *Implementing performance assessment: Promises, problems and challenges* (pp. 1-22). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Knoepfel, R., & Logan, J. P. (2011). Linking theory with practice: A longitudinal analysis of student portfolios in principal preparation. *International Journal of Leadership in Education*, 14(3), 337-349. doi:10.1080/13603124.2010.503280
- Kochan, F. K., & Locke, D. L. (2009). Student assessment in educational leadership preparation programs. In M. D. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook on the education of school leaders*. Nueva York, NY: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Korach, S., Ballenger, J. N., & Alford, B. J. (2011). Linking principal preparation to teaching and learning: Lessons learned through a multi-case study. *Connexions*.
- Lalley, J. (2017). Reliability and Validity of edTPA. In J. H. Carter & H. A. Lochte (Eds.), *Teacher performance assessment and accountability reforms* (pp. 47-78). Nueva York, NY: Palgrave MacMillan.
- Lane, S. (2010). *Performance assessment: State of the art*. Retrieved from Stanford, CA:
- Lennon, M. C., & Coates, H. (2017). *Higher Education Student Assessment*. Oxford: Oxford University Press.

- Lindahl, R. A. (2009). Teaching and assessing dispositions in principal-preparation programs: A conundrum. In C. M. Achilles, B. J. Irby, B. J. Alford, & G. Perreault (Eds.), *Remembering our mission: Making education and schools better for students. The 2009 yearbook of the National Council of Professors of Educational Administration*. Lancaster, PA.: ProActive Publications.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and Validation Criteria. *Educational Researcher*, 20(8), 15-21.
- Lindquist, E. F. (1951). Preliminary considerations in objective test construction. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (pp. 119-184). Washington, D. C.: American Council on Education.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*.
- Mackey, H. J. (2015). Going Against the Grain of Accountability Policy: Leadership Preparation for Using Data to Promote Socially Just Outcomes. *JEP: eJournal of Education Policy*, 41-56.
- Mann, D., Reardon, R. M., Becker, J. D., Shakeshaft, C., & Bacon, N. (2011). Immersive, Interactive, Web-Enabled Computer Simulation as a Trigger for Learning: The next Generation of Problem-Based Learning in Educational Leadership. *Journal of research on leadership education*, 6(5), 272-287.
- Manna, P. (2015). *Developing excellent school principals to advance teaching and learning. Considerations for state policy*. Nueva York, NY: Wallace Foundation.
- Martin, R. F., Chrispeels, J., & Desmidio-Caston. (1998). Exploring the use of problem-based learning for developing collaborative leadership skills. *Journal of school leadership*, 8(5), 470-500.

- Martineau, J. (2004). Laying the groundwork: First steps in evaluating leadership development. *Leadership in Action*, 23(6), 3-8.
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2012). *Guidelines for the preparation of administrative leaders: Professional standards and indicators for administrative leadership*.
- Mayer, C., Musser, D., & Remidez, H. (2002). Description of a Web-Driven, Problem-Based Learning Environment and Study of the Efficacy of Implementation in Educational Leader Preparation. *Computers in the Schools*, 18(1), 249-265.
- McCarthy, M. M. (2001). Challenges facing educational leadership programs: Our future is now. *TEA-SIG Newsletter*, 8(1), 1,4.
- McCulla, N., & Degenhardt, L. (2016). Journeys to School Leadership: How Action Learning Identified What Participants Valued in a Year-Long Australian Leadership Development Program Centered on Principles of Good Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 558-577.
- Meadows, R. M., & Dyal, A. B. (1999). Implementing portfolio assessment in the development of school administrators: Improving preparation for educational leadership. *Education*, 120(2), 304.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- Messick, S. (2005). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 14(4), 5-9.

- Mestry, R., & Schmidt, M. (2010). Portfolio assessment as a tool for promoting professional development of school principals: A south African perspective. *Education and urban society*, 42(3), 352-373. doi:10.1177/0013124509357694
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milstein, M. M. (1999). Reflections on “the evolution of educational leadership programs”. *Educational administration quarterly*, 35(4), 537.
- Murphy, J. (1993). *Preparing tomorrow's school leaders: Alternative designs*. University Park, PA.: UCEA.
- Murphy, J., Elliot, S. N., Goldring, E., & Porter, A. C. (2007). Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors *School Leadership & Management*, 27(2), 179-201.
- Murphy, J., & Orr, M. T. (2009, Spring). Industry Standards for Preparation Programs in Educational Leadership. *LTEL-SIG Newsletter*, 17(1), 9-11.
- National Policy Board for Educational Administration. (2002). *Instructions to implement standards for advanced programs in educational leadership for principals, superintendents, curriculum directors and supervisors*. Extraído de Arlington, VA: http://www.npbea.org/ELCC/ELCCStandards%20_5-02.pdf
- National Policy Board for Educational Administration. (2008). *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*. Retrieved from Austin, TX: <http://www.npbea.org/projects.php>

- National Policy Board for Educational Administration. (2015) *Professional Standards for Educational Leaders*. Extraído de Reston, VA: <http://www.npbea.org/wp/wp-content/uploads/2014/11/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL-2.pdf>
- Nieminen, T. A. (2007). Project-based assessment for graduate coursework in physics.
- Orr, M. T. (2006). Mapping innovation in leadership preparation in our nation's schools of education. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 492-499.
- Orr, M. T. (2008). *UCEA/LTEL-SIG Taskforce on Evaluation Leadership Preparation Programs (ELPP) Updates*. Ponencia presentada en la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación, Nueva York, Nueva York.
- Orr, M. T. (2011). Pipeline to Preparation to Advancement: Graduates' Experiences In, Through, and Beyond Leadership Preparation. *Educational administration quarterly*, 47(1), 114-172.
- Orr, M. T. (2013). *The Impact of Authentic Performance Assessments on Candidates' Leadership and Organizations' Development*. Ponencia presentada en la reunión anual del Consejo Universitario para la Administración Educativa, Indianapolis, IN.
- Orr, M. T., & Hollingworth, L. (2018). *International Comparison of Educational Policies on Effective School Leadership*. Ponencia presentada en la Asociación Estadounidense de Investigación en Educación, Nueva York
- Orr, M. T., Hollingworth, L., & Cook, J. (2018). Embedding Performance Assessments for Leaders into Preparation: A Comparison of Approaches, Candidates and Assessment Evidence. *Journal of school leadership, forthcoming*.

- Orr, M. T., Jackson, K., & Rorrer, A. (2009). Following up Graduates: Development of the School Leadership Preparation and Practice Survey (SLPPS) and a Shared Research Process. *UCEA Review*.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How preparation impacts school leaders and their school improvement: comparing exemplary and conventionally prepared principals. *Educational administration quarterly*, 47(18-70).
- Orr, M. T., Pecheone, R. L., Hollingworth, L., Beaudin, B. Q., Snyder, J., & Murphy, J. (2017). The Performance Assessment for Leaders: Construct Validity and Reliability Evidence. *Journal of research on leadership education*.
- Orr, M. T., Pecheone, R. L., Shear, B., Hollingworth, L., & Beaudin, B. (2016) Massachusetts Performance Assessment for Leaders (PAL) Technical Report: Summary of Validity and Reliability Studies for 2014-15 Field Trial of PAL. NuevaYork: Bank Street College of Education.
- Orr, M. T., Pecheone, R. L., Snyder, J., Murphy, J., Palanki, A., Beaudin, B. Q., Buttram, J. (2017). Performance Assessment for Principal Licensure: Evidence from content and face validation and bias review. *Journal of research on leadership education*, in press.
- Orr, M. T., & Pounder, D. G. (2006). *UCEA/TEA-SIG Taskforce on Evaluating Leadership Preparation Programs. Taskforce Report: Six Years Later and Future Directions*.
- Orr, M. T., & Pounder, D. G. (2010). Teaching and preparing school leaders. In S. Conley & B. S. Cooper (Eds.), *Finding, Preparing, and Supporting School Leaders: Critical Issues, Useful Solutions*. Lanham, MD: Rowman Littlefield.

- Ozgen, S., Sanchez-Galofre, O., Alabart, J. R., Medir, M., & Giralt, F. (2013). Assessment of engineering students' leadership competencies. *Leadership and management in engineering*, 13(2), 65-75.
- Pecheone, R. L., Shear, B., Whittaker, A., & Darling Hammond, L. (2013). *2013 edTPA Field Test: Summary Report*.
- Pereira, D., Flores, M. A., & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. doi:10.1080/02602938.2015.1055233
- Phillips, J. (2013). State mandated principal preparation program redesign. Impetus for reform or invitation for chaos? *Journal of research on leadership education*, 8(2), 139-151.
- Popham, W. J. (2012). *Assessment bias: How to banish it*. Boston: Pearson.
- Porter, A. C., Polikoff, M., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N., & May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: The VAL-ED as a case study. *Educational administration quarterly*, 46(2), 135-173.
- Qvortrup, A., & Keiding, T. B. (2015). Portfolio assessment: production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 407-419.
- Rea, D., Carter, C. F., Wilkerson, J. R., Valesky, T., & Lang, W. (2011). Assessing ISLLC-based dispositions of educational leadership candidates. *International journal of educational leadership preparation*, 6(3).
- Reavis, C., Green, J., Mallory, B., & Melton, T. (2010). *School leader disposition inventory (c)*. Retrieved from Statesboro, GA:

- Redish, T., Webb, L., & Jang, B. (2006). Design and Implementation of a Web-Based Portfolio for Aspiring Educational Leaders: A Comprehensive, Evidence-Based Model. *Journal of educational technology systems*, 34(3), 282-295.
- Reising, A. (2017). *Update on the Development of the California Administrator Performance Assessment (CalAPA) and Pilot Study and Request for a Non-consequential Administration Year (2018-19)*.
- Reyes-Guerra, D., Pisapia, J., & Mick, A. (2016). The preparation of cognitively agile principals for turnaround schools: a leadership preparation programme study. *School Leadership and Management*, 36(4), 401-418. doi:10.1080/13632434.2016.1247045
- Robey, P. V., & Bauer, S. C. (2013). Change in university-based programs of educational leadership: How responsive have programs been? *Journal of research on leadership education*, 8(3), 261-279.
- Rucinski, D. A., & Bauch, P. A. (2006). Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation: effects on graduates' practices. *Journal of educational administration*, 44(5), 487.
- Salazar, M. J., Pazey, B. L., & Zembik, M. K. (2013). What we've learned and how we've used it: Learning experiences from the cohort of a high quality principalship program. *Journal of research on leadership education*, 8(3), 304-329.
- Sandy, M. V., Reising, A., Orr, M. T., Amador, N. A., & Klesch, H. S. (2017). *Developing Beginning Leadership Performance Assessments for Statewide Use. Design and Pilot Study Results*. Paper presented at the American Educational Research Association, Nueva York.

- Sappington, N., Baker, P. J., Gardner, D., & Pacha, J. (2010). A signature pedagogy for leadership education: preparing principals through participatory action research. *Planning & Changing*, 41(3/4), 249.
- Schechter, C. (2011). Switching cognitive gears Problem-based learning and success-based learning as instructional frameworks in leadership education. *Journal of educational administration*, 49(2), 143-165. doi:10.1108/09578231111116707
- Schulte, L. E., & Kowal, P. (2005). The validaiton of the Administrator Dispositions Index (ADI). *Educaitonal Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 17, 5-87.
- Scott, G. (2013). *Race to the Top. States implementing teacher and principal evaluation systems, despite challenges.*
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*: Newbury Park, Calif. : Sage Publications, c1991. 4th ed.
- Serrano, M. M., O'Brien, M., Roberts, K., & Whyte, D. (2018). Critical Pedagogy and Assessment in Higher Education: The Ideal of "Authenticity" in Learning. *Active Learning in Higher Education*, 19(1), 9-21.
- Shakeshaft, C., Becker, J., Mann, D., Reardon, M., & Robinson, K. (2013). Toward Fidelity: Simulation-Based Learning for School Principal Preparation and Professional Development. *Planning and changing*, 44(1), 5-20.
- Shelton, S. V. (2012). *Preparing a Pipeline of Effective Principals: A Legislative Approach* (N. C. o. S. Legislatures Ed.). Denver, CO: National Conference of State Legislatures.

- Showanasai, P., Lu, J., & Hallinger, P. (2013). Developing tools for research on school leadership development: An illustrative case of a computer simulation. *Journal of educational administration*, 51(1), 72.
- Solansky, S. T. (2010). The evaluation of two key leadership development program components: Leadership skills assessment and leadership mentoring. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 675-681.
- Southern Regional Education Board. (2002). *Are SREB states making progress? Tapping, preparing and licensing school leaders who can influence student achievement*.
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2011). Identifying the Professional Development Needs of School Superintendents. *International journal of educational leadership preparation*, 6(3).
- Spanneut, G., Tobin, J., & Ayers, S. (2012). Identifying the Professional Development Needs of Public School Principals Based on the Interstate School Leader Licensure Consortium Standards. *NASSP Bulletin*, 96(1), 67-88.
- Stiggins, R. (1987). Design and development of performance assessments. *Educational measurement: Issues and practice*, 6(3), 33-42.
- Storey, V., & Asadoorian, M. O. (2014). The Political Sense of Urgency for Educational Leadership Preparation Programs to Show Impact Data. *International journal of educational leadership preparation*, 9(1).
- Tal, R. T. (2000). A project-based alternative assessment system. *Studies in Educational Evaluation*(2), 171.
- The Wallace Foundation. (2011). The Wallace Foundation Launches Major “Principal Pipeline” Initiative to Help School Districts Build Corps of Effective School Leaders *Press Release*. Nueva York: The Wallace Foundation.

- Thody, A., Papanoum, Z., Johansson, O., & Pashiardis, P. (2007). School principal preparation in Europe. *The International Journal of Educational Management*, 21(1), 37.
- Torrance, H. (2007). Assessment “as” Learning? How the Use of Explicit Learning Objectives, Assessment Criteria and Feedback in Post-Secondary Education and Training Can Come to Dominate Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-294.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. doi:10.1080/03054985.2012.689693
- Toye, C., Blank, R., Sanders, N. M., & Williams, A. (2007). *Key state education policies on P-12 Education: 2006. Results of a 50 state survey*. Retrieved from Washington, D.C.:
- Turnbull, B. J., Riley, D. L., Arcaira, E. R., Anderson, L. M., & MacFarlane, J. R. (2013). *Six districts begin the principal pipeline initiative*.
- Tuters, S., & Portelli, J. (2017). Ontario school principals and diversity: are they prepared to lead for equity? *International journal of educational management*, 31(5), 598-611. doi:10.1108/IJEM-10-2016-0228
- U.S. Department of Education. (2011). School Leadership Program. Extraído de <http://www2.ed.gov/programs/leadership/awards.html>
- U.S. Department of Education. (2009). *Race to the Top Program Executive Summary*. Washington, DC.
- Walker, A., & Dimmock, C. (2006). Preparing leaders, preparing learners: the Hong Kong experience. *School Leadership & Management*, 26(2), 125.

- Wei, R. C., & Pecheone, R. L. (2010). Performance-based assessments as high-quality events and tools for learning. In M. M. Kennedy (Ed.), *Handbook of teacher assessment and teacher quality* (pp. 69-132). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wendel, F. C., & Baack, L. T. (1992). *The Effect of Assessment upon Developmental Activities*. Extraído de <https://login.avoserv2.library.fordham.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED352699&site=eds-live>
- Wiggins, G. P. (1993). *Wiggins, Grant P. Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wildy, H., & Wallace, J. (1998). Professionalism, portfolios and the development of school leaders. *School Leadership & Management*, 18(1), 123.
- Winton, S., & Pollock, K. (2013). Preparing Politically Savvy Principals in Ontario, Canada. *Journal of educational administration*, 51(1), 40-54.
- Yair, L., & Michelle, M. R. (2015). An Assessment of Competency-Based Simulations on E-Learners' Management Skills Enhancements. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, Vol 11, Pp 179-190 (2015), 179.
- Yüksel, H. S., & Gündüz, N. (2017). Formative and Summative Assessment in Higher Education: Opinions and Practices of Instructors. *Online Submission*, 3, 3.

Sobre los autores

TONY BUSH es profesor de liderazgo educativo en la Universidad de Nottingham. Es vicepresidente y miembro del Consejo de la Sociedad Británica de Liderazgo Educativo, Administración y Administración (BELMAS) y recibió el Premio al Servicio Distinguido de la Sociedad en 2008. Ha editado la revista internacional BELMAS, Gestión Educativa, Administración y Liderazgo (EMAL), desde 2002. Ha publicado varios libros sobre diversos aspectos del liderazgo y la gestión escolar, entre ellos su influyente *Teorías sobre el Liderazgo y la Gestión Educativa*, que ahora se encuentra en su cuarta edición y ha sido traducido a varios idiomas. Ha sido consultor, examinador externo, orador principal invitado y director de investigación en 22 países de los seis continentes. También es miembro del Consejo del Commonwealth para la Administración y Gestión de la Educación (FCCEAM).

REBECCA CHEUNG es directora de programa del Instituto de Liderazgo para Directores Escolares (PLI) en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de California, en Berkeley, que brinda formación para el liderazgo e inducción de directivos para las escuelas de la zona de la Bahía de San Francisco. También contribuye de manera periódica en el ámbito educativo más general a nivel estatal y local. Sus publicaciones recientes incluyen un estudio de impacto elaborado conjuntamente con WestEd Comprehensive Center titulado “Initial Impact of California Administrator Performance Assessment Policy on Preparation Programs” y un artículo sobre cómo generar apoyo de los distritos para los líderes docentes titulado “Co-Developing a Teacher Leader Framework for Leading and Learning”.

Antes de formar parte de la Universidad de California, en 2011, se desempeñó como directora de evaluación, docente, subdirectora, directora de escuela primaria y directora de escuela intermedia. En 2013, fue nombrada líder emergente por “Phi Delta Kappan”, un programa que destaca a innovadores, líderes reflexivos, solucionadores de problemas y agentes de cambio que están logrando cambios en el ámbito de la educación.

NEIL DEMPSTER es profesor emérito de liderazgo educativo en la Universidad Griffith y exdecano de su Facultad de Educación. Sus intereses en materia de investigación se centran en el liderazgo para el aprendizaje, la gestión escolar, la mejora escolar y el rol que desempeña la formación profesional en la labor de liderazgo, la implementación de políticas y el cambio institucional. Es miembro del Consejo Australiano para Líderes Educativos y miembro del Colegio de Educadores de Australia, donde ocupó el cargo de presidente nacional en 2006-2007. Ha publicado varios estudios sobre las necesidades de aprendizaje y el desarrollo de los líderes escolares.

BEV FLÜCKIGER es profesor asociado en la Escuela de Educación y Estudios Profesionales de la Universidad Griffith y miembro del Instituto de Investigación Educativa de la Universidad Griffith (GIER). Durante los últimos diez años, ha trabajado con colegas en numerosos proyectos para mejorar los resultados educativos de niños desfavorecidos, entre ellos, niños indígenas que viven en comunidades remotas. Se interesa en particular en el liderazgo en los primeros años de escolaridad para garantizar que todos los niños tengan la oportunidad de participar en el aprendizaje, ejercitar la acción y experimentar el éxito. Su investigación es subvencionada por el Departamento de Educación de Queensland y el Consejo de Investigación de Australia.

JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO es profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Es doctor en Educación por la Ohio University, licenciado en psicología por la Universidad Iberoamericana y master en Educación, por la misma universidad y master en Administración Educativa por la State University of New York-Albany. Sus intereses de investigación se relacionan con el liderazgo escolar, la

teoría del currículum y la evaluación educativa. Desde 2005 es miembro del International Study of Principal Preparation. Sus publicaciones recientes son: Slater, C. L. García Garduño, J.M. & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, 32(3). Los estándares de evaluación docente y la eficacia escolar. En A. Díaz Barriga, *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013* México: IISUE-UNAM; Globalización e isomorfismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: La década de los 80. PUC, Perú.

.....

STEPHAN HUBER. Académico de la Facultad de Liderazgo de la Universidad de Formación Docente (PH) Zug (Suiza) y Director del Instituto para la Gestión y Economía de la Educación (IBB) en el PH Zug. También es miembro de la Escuela de Educación (ESE) de la Universidad de Erfurt, investigador principal del Instituto de Educación de Hong Kong y profesor adjunto del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Griffith, en Brisbane.

Ha sido profesor invitado en universidades de la India, Austria, Suiza y Chipre. Es miembro del consejo académico en el Centro UCEA para el Estudio Internacional del Liderazgo Escolar (Consejo Universitario para la Administración de la Educación) y jefe del Consorcio de Investigación de Encuestas Federales Suizas sobre Adolescentes.

Sus áreas de interés son la organización y el cambio sistémico, la gestión de la educación, la efectividad escolar, la mejora escolar, la profesionalización de docentes y líderes escolares. Desde hace varios años, ha organizado y presidido seminarios internacionales y organizado el Simposio Mundial de Liderazgo en Educación (WELS. EduLead.net)

.....

SONIA BEN JAAFAR se ha dedicado a promover el uso sistemático de datos empíricos para un mejor desarrollo educativo. Posee un doctorado en Gestión Educativa y una maestría en Estudios Curriculares, de la Universidad de Toronto. Su amplia experiencia en evaluaciones educativas a nivel mundial le ha permitido comprender mejor el desarrollo educativo y cómo medir los efectos dentro de sistemas complejos. Tiene vasta experiencia en el diseño y realización de evaluaciones educativas de métodos mixtos que examinan los impactos de programas específicos en poblaciones

desfavorecidas, con foco en el análisis de género. Ha trabajado con ONG, organismos multilaterales, el sector privado y gobiernos a nivel mundial, tales como UNICEF, Promethean, la Iniciativa para la Paz y el Desarrollo de Whitaker, Fundación Aga Khan, la Universidad de Londres y el Foro para Mujeres Educadoras Africanas.

GREER JOHNSON es profesor de educación en la Universidad Griffith y director del Instituto Griffith para la Investigación Educativa. Su investigación se centra en el liderazgo para el aprendizaje. Desde 2003, ha trabajado con directivos de escuelas primarias y secundarias para mejorar los niveles de alfabetización de los niños, especialmente en establecimientos escolares más vulnerables. Este trabajo se ha ampliado en el período reciente a las familias y las comunidades, utilizando un enfoque preventivo para el impacto colectivo en el aprendizaje y el bienestar de los niños. Su investigación cuenta con el apoyo financiero del Departamento de Educación de Queensland y del Consejo de Investigación de Australia.

SUSAN LOVETT es profesora asociada en liderazgo educativo de la Universidad de Canterbury, en Christchurch, Nueva Zelanda, y profesora asociada adjunta del Instituto Griffith para la Investigación Educativa, en Brisbane, Australia. Entre sus intereses en materia de investigación figuran el liderazgo docente, la formación y el desarrollo de liderazgo, y la formación inicial docente. Su publicación más reciente es *Defensa del liderazgo docente: oportunidades, formación, soporte y sendas*.

CRISTÓBAL MADERO SJ. académico del departamento de política educativa y desarrollo escolar en la facultad de educación de la Universidad Alberto Hurtado es PhD en Política y Organizaciones Educativas en la Universidad de California Berkeley, sociólogo, master en teología y master en educación. Sus temas de investigación incluyen el rol de la vocación en la retención, satisfacción, y desarrollo profesional docente, la evolución de la escuela católica y la profesión docente en América Latina, y el rol de los líderes educativos en la mejora escolar. Su trabajo ha sido publicado en el *Educational Administration Quarterly*, *International Journal of Sociology of Education*, *International Studies in Catholic Education*, y *Harvard Review of Latin America*, entre otros.

KOBUS MENTZ. Director de la Escuela de Estudios Profesionales en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad North-West, de Sudáfrica. Fue profesor de matemáticas de escuela secundaria y se unió a su empleador actual en 1985. Sus intereses en materia de investigación son la escuela como organización y la formación de directores escolares. Ha supervisado a más de 30 estudiantes graduados y ha colaborado en varios libros y revistas académicas. También ha trabajado con colegas en varios países y ha copublicado con académicos de los Estados Unidos, Canadá, Kenia, Jamaica, México y los Países Bajos. Tiene un gran interés en los estudios comparativos de países en el ámbito de la formación de directores y ha participado en el Estudio Internacional sobre Formación de Directores (ISPP) desde 2005.

.....

RICK MINTROP. Director del programa de doctorado en Liderazgo para la Equidad Educacional en Berkeley, Estados Unidos, donde se desempeña como profesor, fue educador a nivel escolar, ocupando varios cargos tanto en Estados Unidos como en Alemania, antes de emprender una carrera académica. Es licenciado en ciencias políticas y literatura germánica en la Freie Universität de Berlín y tiene un doctorado en educación por la Universidad de Stanford. El libro *Design-based School Improvement*, publicado por Harvard Education Press (2016) proviene de ese trabajo (una versión en español está en proceso de publicación). Como investigador explora el cambio y la mejora escolar conexión con las políticas educativas, la labor docente y cambio institucionales más amplios. Su investigación sobre la motivación docente, los incentivos y la rendición de cuentas ha quedado plasmada en el libro *Schools on Probation: How Accountability Works (and Doesn't Work)*, publicado por Teachers College Press (2004), y varias otras publicaciones. Su estudio sobre los efectos del salario en el desempeño ha sido recientemente publicado en varios artículos. Sus proyectos actuales incluyen una asociación de práctica-investigación con un distrito escolar en California y un proyecto de mejora escolar basada en un diseño, con el *Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE)* en Chile.

.....

MIGUEL ÓRDENES es investigador postdoctoral de la alianza entre la Universidad de California-Berkeley (UC Berkeley) y el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (Cedle) de la Universidad Diego Portales (UDP). Sociólogo de la Pontificia

Universidad Católica de Chile, tiene los grados de Máster y Doctor en Estudios de Políticas y Organizaciones de la Escuela de Graduados de Educación de UC-Berkeley. Su investigación se centra en temas de mejora escolar, enfatizando la motivación y compromiso docente en la tensión entre políticas educativas, constelaciones valóricas-normativas y pobreza extrema. Su investigación sobre incentivos y motivación docente ha dado fruto a una serie de publicaciones académicas. En su tesis doctoral, exploró en profundidad el compromiso docente con estudiantes que confrontan adversidades socioeconómicas. Actualmente, participa en un proyecto de mejora escolar basada en el diseño en desarrollo y articulación de asociaciones de investigación y práctica a través de Cedle.

MARGARET TERRY ORR PhD, de la Universidad de Columbia es profesora asociada en la Universidad de Fordham y directora del programa EdD en Liderazgo, Administración y Políticas en Educación. Ha investigado y publicado varios estudios sobre formación de liderazgo e iniciativas de reforma a nivel de escuelas y distritos. Su investigación sobre los efectos de los programas de formación demostró la influencia de la formación en las prácticas de liderazgo y en la mejora escolar. Desarrolló un sistema de evaluación de desempeño para la obtención de licencias en dirección escolar, en Massachusetts, y ha asesorado al Estado de California en evaluaciones similares. Contribuyó al desarrollo de los Estándares Profesionales para Líderes Educativos de los Estados Unidos 2015. Ex vicepresidenta de la División A de la Asociación Estadounidense en Investigación Educativa recibió el Premio Edwin M. Bridges por sus contribuciones significativas a la formación y el desarrollo de los líderes escolares (UCEA, 2015). Su investigación actual se centra en la evaluación del desempeño, la investigación y el desarrollo en el liderazgo educativo, a nivel nacional e internacional y el desarrollo de un liderazgo educativo orientado a la indagación.

MARGARITA POGGI Profesora en la Maestría en Desarrollo Humano, FLACSO Argentina. Consultora internacional y miembro del Consejo Técnico Especializado de Evaluación de la Oferta Educativa del INEE, México. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Estudios de Doctorado en FLACSO Argentina (tesis no finalizada). Fue Directora de la Oficina Regional Buenos Aires

del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIEP – UNESCO Buenos Aires). Ocupó altos cargos de conducción en Ministerios de Educación en las áreas de planeamiento, producción de información, investigación y evaluación. Ha sido profesora en diversos seminarios de posgrados y maestrías en distintos centros académicos de América Latina. Ha coordinado equipos de investigación, especialmente en el área de evaluación, y ha sido responsable de proyectos de formación orientados a funcionarios, supervisores y directivos escolares.

Es autora de numerosas publicaciones y artículos sobre los siguientes temas: evaluación educativa, formación de directivos e instituciones escolares.

.....

KATINA POLLOCK. Profesora asociada de políticas y liderazgo educativo en el ámbito de políticas claves, equidad y de liderazgo en la Facultad de Educación de la Universidad Western. Como investigadora en liderazgo y política educativa, ha recibido varias becas y contratos de investigación. Tres de estos proyectos son financiados por el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá. Además de sus esfuerzos de investigación, ha participado en iniciativas de gestión de conocimiento a gran escala que conectan la investigación con la práctica. También es la primera directora del Centro de Liderazgo para la Educación de la Universidad Western. Este centro brinda apoyo a aspirantes a líderes educativos, directivos noveles y experimentados reduciendo la brecha entre la investigación educativa aplicada y la práctica de liderazgo. Entre sus libros recientes figura, en co-autoría, *Cómo los líderes escolares contribuyen al éxito estudiantil* (Springer).

.....

SANTIAGO RINCÓN GALLARDO es consultor en educación y director de investigación del equipo de asesoría internacional de Michael Fullan. Realiza investigación y asesora a educadores y líderes de sistemas educativos en el desarrollo de estrategias de cambio pedagógico en gran escala. Por más de una década, trabajó en el diseño y diseminación de un modelo de innovación pedagógica en escuelas públicas de comunidades históricamente marginadas en México. Santiago es maestro en política educativa internacional y doctor en educación por la universidad de Harvard. Completó estudios de posdoctorado en el Instituto de Investigaciones Educativas de Ontario, Universidad de Toronto. Su trabajo ha sido publicado en revistas tales como

la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, el *Harvard Educational Review*, el *Journal of Professional Capital and Community*, el *Journal of Educational Change*, los *Education Policy Analysis Archives*, y en libros publicados por Routledge, Siglo XXI Editores, y el Consejo Nacional de Fomento Educativo.

MARIUS SCHWANDER es miembro de la Facultad de Liderazgo de la Universidad de Formación Docente (PH) Zug (Suiza) y trabaja en el Instituto para la Gestión y la Economía de la Educación (IBB) en el PH Zug. Tiene una formación psicológica y es experto en encuestas cuantitativas, gestión y análisis de datos. Sus áreas de interés son la cooperación multiprofesional, la resiliencia y el bienestar laboral y la profesionalización de los docentes y líderes escolares.

GURI SKEDSMO es profesor en el Instituto para la Gestión y la Economía de la Educación, en la Universidad para la Formación Docente de Zug, en Suiza, y Profesor Asociado en el Departamento de Formación Docente e Investigación Escolar, de la Universidad de Oslo, en Noruega. Sus principales intereses de investigación son la gobernanza y el liderazgo educativo, el desarrollo y el cambio escolar, así como la formación profesional de líderes escolares. Actualmente, participa en un proyecto de investigación sobre prácticas basadas en datos como parte de la gobernanza escolar local, financiado por el Consejo de Investigación de Noruega (FINNUT). También participa en dos proyectos de investigación sobre cómo liderar el cambio y el desarrollo en escuelas vulnerables en entornos de habla alemana. Desde 2002, ha participado en el desarrollo de programas de desarrollo profesional para líderes escolares y enseña en el Programa de Maestría en Liderazgo Educativo y en el Programa Nacional de Directores Escolares de la Universidad de Oslo. Es redactora jefe de la Revista de Evaluación, Evaluación y Rendición de Cuentas en Educación (JEAEA).

CHARLES SLATER es profesor de liderazgo educativo en la Universidad Estatal de California, en Long Beach. Antes se desempeñó como profesor en la Universidad Estatal de Texas, en San Marcos, y fue superintendente de escuelas en Texas y Massachusetts. Recibió su título de doctorado de la Universidad de Wisconsin-Madison,

es magíster del Instituto Western, en Los Ángeles, y bachiller de la Universidad de Minnesota. Ha sido director de programas de doctorado en la Universidad Estatal de Texas y en la Universidad del Verbo Encarnado. Lideró el diseño de la propuesta de carrera en Educación en la Universidad Estatal de California y su proceso de certificación. Se desempeñó como profesor visitante en la Universidad de Barcelona en 2013. Enseña y realiza investigaciones en gestión educativa en América Latina. Dio clases en el doctorado en la Universidad del Valle de México por cinco años y ha colaborado en estudios comparativos de Costa Rica, México y España como parte de la Red Internacional de Estudio del Desarrollo del Liderazgo (ISLDN) en revistas académicas como *Educational Administration Quarterly*, *Education, Management, Administration and Leadership*, *School Management and Leadership*, *the Journal of Educational Administration*, *the International Journal of Servant Leadership*, *the Educational Forum*, *the Journal of School Leadership*, *the International Journal of Leadership in Education*, and *the Journal of Adult Development*.

.....

DONNA H. SWAPP es candidata avanzada a un doctorado en la Facultad de Educación, de Western University, en Ontario, Canadá. Su investigación se centra en la labor actual de los directores escolares en su Granada natal. Fue maestra de escuela secundaria de inglés y español durante 11 años en Granada, y ha enseñado en los programas de licenciatura en Educación, maestría en Educación Profesional y doctorado en Educación de Western University. Ha presentado ponencias en varias conferencias regionales e internacionales y ha publicado reseñas de libros, artículos empíricos y trabajos profesionales en revistas como *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, *Leadership and Policy in Schools*, *Caribbean Educational Research Journal* y *International Studies in Educational Administration*.

.....

OON-SENG TAN es profesor de educación en la Universidad Tecnológica Nanyang, de Singapur. También es miembro visitante de la Fundación Chen Yidan en la Universidad de Harvard. Fue director del Instituto Nacional de Educación (NIE) y antes trabajó en varios cargos de liderazgo y liderazgo en educación, donde presenció la transformación del sistema educativo de Singapur. Su experiencia incluye la educación docente, el desarrollo de liderazgo, el aprendizaje basado en problemas y la

psicología de la educación. Es autor/editor de más de 20 libros y ha publicado más de 150 artículos académicos en estos campos. Es editor jefe de *Asia Pacific Journal of Education* (Routledge) y editor jefe de *Educational Research for Policy & Practice* (Springer). Entre las conferencias magistrales dictadas por el profesor cabe mencionar la Conferencia Magistral de la Fundación Nacional de Ciencias en Washington DC, las sesiones presidenciales de las reuniones anuales de AERA, el simposio internacional de la Real Academia de Ciencias de Suecia y las cumbres educativas internacionales de ministros de educación. También ha sido consultor del Banco Mundial, de la UNESCO, la OCDE, el BDA y de varios países.

ANNETTE R. WALKER es candidata a doctorado en estudios sobre políticas claves, equidad y liderazgo en la Facultad de Educación de la Universidad Western. Su investigación busca comprender cómo los directores de escuelas secundarias de Jamaica lidian con los problemas de bienestar. Ha trabajado en varios proyectos como asistente de investigación en el Centro para el Liderazgo Educativo de la Universidad Western bajo la conducción de Katina Pollock, investigadora principal. Su contribución más reciente a la investigación en el centro de liderazgo es actualizar el marco de Liderazgo de Ontario.

MICHELLE D. YOUNG, doctora, es profesora de liderazgo en la Universidad de Virginia. Colabora con universidades, educadores y líderes estatales y nacionales para mejorar la formación y práctica de los líderes educativos y para desarrollar una base dinámica de conocimientos sobre excelencia en liderazgo educativo. Sus trabajos han sido publicados en *Educational Researcher*, *American Educational Research Journal*, *Educational Administration Quarterly* y *Journal of Educational Administration*, entre otras revistas académicas. Es editora de *Handbook of Research on the Education of School Leaders*. Su trabajo ha incrementado de manera significativa el foco de la investigación educativa en la formación para el liderazgo y ha logrado que esta influya en los formuladores de políticas. Preside actualmente la revisión de los estándares nacionales de la preparación en liderazgo educativo y se desempeña como presidenta del Consejo Nacional de Políticas para la Gestión Educativa.

El Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, Cedle es un organismo constituido por cuatro universidades nacionales que, mediante la investigación, la formación y la innovación, busca desarrollar el liderazgo de los equipos directivos de los establecimientos educacionales y de los niveles intermedios, para mejorar la calidad y la equidad del sistema escolar chileno.

Otros títulos de la Serie

**Liderazgo educativo en
la escuela: nueve miradas**

**Mejoramiento y liderazgo
en la escuela: once miradas**