

experiencias innovadoras

EN EL
DESARROLLO
PROFESIONAL
DE DIRECTIVOS



BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA

**EXPERIENCIAS
INNOVADORAS**
EN EL DESARROLLO
PROFESIONAL
DE DIRECTIVOS



BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA

**Título: Experiencias innovadoras
en el desarrollo profesional de directivos**

Editor: CAF

Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible
Julián Suárez, Vicepresidente Corporativo

Autor: Denise Vaillant

Coordinación y revisión: Dinorah Singer, CAF

Colaboradores: Bibiam Díaz y Cecilia LLambí, CAF

Las ideas y planteamientos contenidos en la presente edición son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la posición oficial de CAF.

Diseño gráfico: good;)
Comunicación para el desarrollo sostenible

La versión digital de este libro se encuentra en:
scioteca.caf.com

© 2019 Corporación Andina de Fomento Todos los derechos reservados

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. CONTEXTO Y CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL	8
Radiografía del director escolar en ALC	9
Liderazgo eficaz y prácticas directivas	11
3. DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	14
Formación y apoyo para un buen desempeño	15
Criterios para identificar prácticas directivas innovadoras	16
4. CASOS DE INTERÉS A NIVEL INTERNACIONAL	20
Escuela Nacional de Liderazgo Escolar en Inglaterra	21
Selección, Formación y Evaluación en Singapur	21
5. CASOS DE INTERÉS A NIVEL REGIONAL	24
Mentoría de directores nóveles en Chile	25
Rectores líderes transformadores en Colombia	27
Escuela de directores de República Dominicana	28
6. SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES	30
Listado general de referencias	34
Listado de referencias para los casos	35

INTRODUCCIÓN

1

LA AGENDA EDUCATIVA 2018-2022 DE CAF,
PRESENTA EL MARCO DE ACCIÓN PARA UNA
EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI Y UN DIAGNÓSTICO
SOBRE LOS AVANCES Y DESAFÍOS DEL SECTOR
EDUCATIVO EN AMÉRICA LATINA.

También define las prioridades de la institución para apoyar las iniciativas de sus países accionistas a través de tres lineamientos estratégicos: (i) aumentar el acceso a la educación, con énfasis en la población de menores recursos; (ii) mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, con énfasis en la equidad; y (iii) fortalecer la pertinencia de la educación, afianzando los vínculos entre las instituciones educativas, las habilidades y el empleo.

La proliferación de fenómenos como la globalización, los movimientos migratorios, las crisis económicas y políticas, han hecho más complejas nuestras sociedades y han aumentado la exclusión y las desigualdades de diversa índole. En este sentido, la educación juega un papel fundamental para disminuir la inequidad, compensar las desigualdades sociales y contribuir a la movilidad social. El acceso a una educación de calidad constituye un mecanismo privilegiado en el logro de la equidad, por lo que es necesario el compromiso de los diversos grupos de actores que participan en el proceso educativo: el Estado, las familias y los equipos docentes y directivos.

**ESTE INFORME
BUSCA MEJORAR
LA COMPREENSIÓN
ACERCA DE LAS
TENDENCIAS
INNOVADORAS EN
LA FORMACIÓN Y
PERFECCIONAMIENTO
DE DIRECTIVOS
ESCOLARES**

En América Latina y el Caribe se han impulsado en las últimas décadas reformas y propuestas destinadas a superar problemas de inequidad educativa y a dar respuesta a las necesidades de formación y desarrollo requeridas por niños y jóvenes para una participación activa en la vida cultural, social y productiva de las sociedades del siglo XXI (Tedesco, 2012). Sin embargo, el fenómeno de la desigualdad social es recurrente en el continente. Hay que pensar en los diversos aspectos que hacen al problema; desde quienes son los niños que hoy ingresan a los sistemas educativos, los planes de estudio, las estrategias pedagógicas y los equipos docentes y directivos. Y en éstos últimos se detiene este informe.

Los equipos directivos son una pieza clave en la mejora de la equidad y calidad educativa, ya que constituyen agentes privilegiados para la transformación escolar y el desarrollo profesional de los equipos docentes. Es por ello que CAF busca promover la identificación de criterios técnicos validados por expertos y basados en evidencia disponible sobre prácticas innovadoras y exitosas de formación y perfeccionamiento de recto-

res, directores y coordinadores escolares. Se espera que estos criterios puedan ser discutidos y validados en espacios de debate regional, socializados con los tomadores de decisiones y equipos técnicos de los países, y puedan incorporarse gradualmente en el diseño de los programas.

Este informe busca mejorar la comprensión acerca de las tendencias innovadoras en la formación y perfeccionamiento de directivos escolares y, del mismo modo, sobre el papel clave que tiene el liderazgo educativo en el desarrollo profesional docente. La bibliografía da cuenta de una realidad heterogénea, sin embargo, a pesar de la diversidad de contextos, es posible identificar tendencias, retos y desafíos comunes.

La investigación internacional ha demostrado que el liderazgo de los directivos escolares es crucial para la mejora de los aprendizajes. La mayoría de los estudios apuntan hacia la misma dirección: los maestros y los profesores son figuras clave para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el liderazgo de los equipos directivos es fundamental para que los docentes trabajen mejor (Vaillant, 2015). Los análisis efectuados en América Latina van en la misma dirección: los aprendizajes mejoran allí donde hay liderazgo pedagógico y donde existe orientación de los equipos directivos respecto al diseño curricular a impartir (OREALC-UNESCO, 2014).

EL LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS TIENE UNA INCIDENCIA POSITIVA EN LOS RESULTADOS EDUCATIVOS. MIENTRAS MÁS CERCANOS ESTÉN LOS LÍDERES A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE, MAYOR ES LA PROBABILIDAD DE QUE LOGREN BUENOS RESULTADOS CON SUS ESTUDIANTES (ROBINSON, 2007).

El liderazgo de los equipos directivos tiene una incidencia positiva en los resultados educativos. Mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes (Robinson, 2007). Estudios realizados en América Latina en los últimos años (Vaillant y Rodríguez Zidán, 2016) evi-

dencian que el liderazgo de los equipos directivos tiene una incidencia positiva en los resultados de aprendizaje de niños y adolescentes. Del mismo modo, cuando el liderazgo es deficiente o no existe, puede provocar el efecto contrario: dificultar el aprendizaje del estudiante y afectar la calidad de la escuela.

La bibliografía también muestra que el liderazgo de los directores no surge por generación espontánea, sino que es necesario desarrollarlo y favorecerlo mediante instancias de formación a lo largo de la carrera profesional (Vaillant, 2019).

Este informe tiene por objetivo realizar una revisión de las tendencias contemporáneas del desarrollo profesional de directivos escolares y sistematizar criterios, que permitan identificar experiencias innovadoras y exitosas en ese ámbito. Para dar cumplimiento a tal propósito se han revisado las principales tendencias internacionales y regionales y se han analizado una serie de casos. Éstos fueron

identificados con base en su potencialidad innovadora y replicabilidad.

Luego de una breve introducción, el informe presenta en el capítulo 2 el contexto de actuación de los equipos directivos latinoamericanos, con especial énfasis en el liderazgo eficaz y en las prácticas profesionales. El capítulo 3 aborda las estrategias para el desarrollo profesional de los equipos directivos de mayor alcance a nivel internacional y en América Latina. En los capítulos 4 y 5 se examinan cinco casos referidos a dos experiencias internacionales (Inglaterra y Singapur) y tres propuestas regionales consideradas como innovadoras (Chile, Colombia y República Dominicana). Finalmente, la revisión de la literatura y el análisis de casos permitieron desarrollar un conjunto de conclusiones y recomendaciones de cierre con particular énfasis en la identificación de criterios técnicos sobre prácticas innovadoras y exitosas de formación y perfeccionamiento de equipos directivos, prácticas que se encuentran en el último apartado del presente estudio.

La selección de los dos casos internacionales y de los tres regionales se realizó con base en sus rasgos específicos y a tres dimensiones analíticas: estructura de la formación de directivos; principales características y resultados. ■

**ESTE INFORME TIENE
POR OBJETIVO REALIZAR
UNA REVISIÓN DE
LAS TENDENCIAS
CONTEMPORÁNEAS DEL
DESARROLLO PROFESIONAL
DE DIRECTIVOS ESCOLARES
Y SISTEMATIZAR
CRITERIOS, QUE PERMITAN
IDENTIFICAR EXPERIENCIAS
INNOVADORAS Y EXITOSAS
EN ESE ÁMBITO.**

CONTEXTO Y CONCEPTUALIZACIÓN INICIAL

2

EL ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO DE UN CENTRO ESCOLAR ES UNA RESPONSABILIDAD COMPLEJA QUE, A MENUDO, NO HA SIDO VALORADA O SUFICIENTEMENTE APOYADA. SIN EMBARGO, ESTA TENDENCIA HA COMENZADO A MODIFICARSE.

En la actualidad, el liderazgo directivo aparece en las agendas educativas de los países como un tema central para mejorar la calidad de la educación (OEI, 2017).

Históricamente las funciones de la dirección escolar se han orientado fundamentalmente hacia cuestiones administrativas y burocráticas. No obstante, hoy en día se priorizan los aspectos pedagógicos de quienes tienen a su cargo el liderazgo de equipos innovadores y el impulso de procesos de cambio educativo.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE ha indicado en sus sucesivas ediciones que los equipos directivos pueden influir positivamente en el rendimiento de sus alumnos, siempre y cuando dispongan de una adecuada formación pedagógica y cuenten con autonomía para tomar decisiones. Otras dos iniciativas de la OCDE, el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) y el Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar, coinciden en la necesidad de que los líderes escolares focalicen su actividad en tareas de carácter pedagógico. La Unión Europea también se ha interesado en el tema y ha creado, en consecuencia, la Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (OCDE, 2019).

El liderazgo educativo es una de las claves para asegurar la calidad de la educación, a pesar de que

es un concepto complejo de difícil conceptualización referido a la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje. El concepto ha evolucionado en el tiempo y hoy el foco está en el papel de liderazgo en los procesos de aprendizaje y en los procesos de enseñanza (Vaillant, 2019).

El liderazgo se vincula con las características y capacidades principales de los equipos directivos, entre las cuales destacan la capacidad para fijar parámetros claros, a fin de orientar, entusiasmar y motivar a los estudiantes y a los docentes. Pero no sólo las capacidades importan, sino que el estilo de liderazgo es también clave para generar un clima positivo, motivador del aprendizaje y de la cultura institucional.

Las capacidades y estilos para un liderazgo efectivo necesitan estrategias que permitan su desarrollo a través de redes de apoyo, del aprendizaje práctico, del análisis de buenas prácticas y de las tutorías. El liderazgo no es una característica innata, sino que requiere de desarrollo profesional, seguimiento y la orientación para su desarrollo y mejora. Esto lleva a realizar las siguientes preguntas: ¿Cuál es la situación del liderazgo educativo en América Latina? Y ¿cuáles son los rasgos principales de los equipos directivos?

Radiografía del director escolar en América Latina y el Caribe (ALC)

Según los datos recabados en un informe realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos, existen en ALC unos 730.000 directores escolares en el conjunto de establecimientos de educación obligatoria básica (OEI, 2017). Es evidente que existe relación directa entre el tamaño de la población escolar de los países y el número de directores, por lo que los países más grandes y poblados (como Brasil y México) tienen más de 100.000 directores escolares, mientras que otros más pequeños (como Costa Rica, Panamá, y Uruguay) no llegan a los 4.000 (OEI, 2017).

Si se atiende a la distribución de directores por sexo, hay algunas diferencias entre los países latinoamericanos. El porcentaje de mujeres en puestos de dirección se sitúa entre un 34% en Bolivia y un 84% en Argentina. Solamente en tres países se registra un número de mujeres que no supera al de los hombres en cargos directivos: este es el caso de Bolivia, Paraguay y Perú.

En la inmensa mayoría de los países para los que hay datos disponibles se registran porcentajes entre el 50% y el 60% de mujeres en puestos de directores escolares; nos referimos a los casos de Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México (OEI, 2017). En El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Brasil, se cuenta con un 60% de mujeres en cargos de dirección escolar.

En referencia a la edad, un informe de Cuenca y Pont (2016) indica que el promedio de edad de los directores en la región es de 47 años. En este apartado la distribución es variada. En Chile, por ejemplo, la edad promedio es de unos 55 años, mientras que en Nicaragua los directores tienen unos 42 años. El mismo

estudio de Cuenca y Pont (2016) señala que los directores se desempeñan un promedio de 9,8 años en sus cargos, con notorias diferencias entre los países. En Costa Rica, Chile, Colombia, Honduras, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, por ejemplo, se cuenta con directores con más de 14 años de servicio, mientras que en Argentina, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Panamá el promedio es de menos de 10 años.

Al analizar la variable referida a la titularidad en los centros educativos (públicos o privados), la mayoría de los directores (aproximadamente un 74%) desarrollan sus funciones en centros de educación pública (OEI, 2017). El dato anterior guarda, evidentemente, una relación con la representatividad público-privado que existe en cada país. Por lo que en Bolivia y Honduras, por ejemplo, la escuela privada representa un 5 y un 10% del total mientras que en otros países, como Chile, hay mayor presencia de los centros con gestión privada (un 59% aproximadamente).

En cuanto a los diferentes niveles de enseñanza en que los equipos directivos ejercen sus funciones, más de un 55% se desempeñan en el nivel de educación primaria mientras que menos de un 20% lo hace en educación secundaria superior. Aproximadamente un 31,9% de los directores ejerce en el nivel de primera infancia y un 25,2 % en el nivel de educación secundaria inferior (OEI, 2017).

Para completar la radiografía de los directores en América latina y el Caribe se debe considerar la titulación y las condiciones laborales de los directores. En este sentido, una amplia mayoría cuenta con titulación docente y solamente un 5,9%, ejercen como directores escolares sin título docente (Cuenca y Pont, 2016). En cuanto a las condiciones laborales y a su carga laboral, un estudio realizado por Murillo y Román (2013) para directores de escuelas primarias, evidencia que

SEGÚN EL INFORME DE LA OEI (2017) CITADO ANTERIORMENTE, EL INCREMENTO SALARIAL PROMEDIO PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS ES DE 24%

un 34,3% tiene asignadas entre 31 y 40 horas a la semana. Un 28,9% de la muestra estudiada dedica más de 40 horas a la semana, el 21,1% lo hace entre 41 y 50 horas y un 7,8% dedica más de esa cantidad.

Además de la carga horaria, las condiciones laborales involucran a los salarios e incentivos, aspectos que, en muchos países latinoamericanos, constituyen una razón para mejorar la valoración social y los niveles salariales de los directores. En este sentido, es importante considerar que, en la mayoría de los países, uno de los requisitos para poder ejercer como director es tener experiencia previa como docente, por lo que muchos docentes aspiran a ser directores por el reconocimiento que esa tarea conlleva, por parte de diversos miembros de la comunidad escolar, y también porque las tareas directivas suelen acompañarse de diferentes incentivos.

Según el informe de la OEI (2017) citado anteriormente, el incremento salarial promedio para los equipos directivos en los países latinoamericanos es de 24%, no obstante es necesario señalar que existen grandes disparidades entre los países. Mientras que en Panamá y Paraguay el incremento no supera el 10% del salario previo como docente, en Perú puede llegar a más de un 50% de aumento salarial. En tres países (Guatemala,

Honduras y Uruguay) no existe ningún incremento salarial sino que, por el contrario, en algunos casos el ingreso salarial puede ser más bajo que el de un docente.

En definitiva, el incremento salarial es un potente incentivo a la hora de postularse como directivo escolar, pero existen también otros factores que intervienen a la hora de desempeñar un liderazgo eficaz, tal como analizaremos en el apartado que sigue.

Liderazgo eficaz y prácticas directivas

Gómez Delgado (2010) sintetiza las tareas a las que debe enfrentarse la dirección escolar y afirma que pueden categorizarse en funciones administrativas; de liderazgo, y curriculares y de enseñanza. Además, los equipos directivos desarrollan continuas interacciones con estudiantes, docentes, familias y la comunidad local.

La revisión de las investigaciones referidas al liderazgo eficaz permite ver la importancia del rol de los equipos directivos en la generación de prácticas y modelos que logran buenos resultados educativos (Day y Simmons, 2013). La tabla que se muestra a continuación sintetiza cuáles son las prácticas directivas que parecería conducir a un liderazgo pedagógico eficaz en los aprendizajes.

■ Tabla 1 Desafíos y dimensiones del liderazgo exitoso

Desafíos principales	Dimensiones claves
Construir una comunidad de aprendizaje profesional	Definir la visión, los valores y la misión del centro educativo
Integrar conocimientos y habilidades básicas en un currículo amplio y equilibrado	Mejorar la calidad de los aprendizajes y enriquecer el plan de estudios
Gestionar estratégicamente los recursos humanos	Promover el desarrollo profesional de los equipos docentes y de apoyo
Desarrollar vínculos más allá del centro educativo	Impulsar proyectos con el entorno y diversos actores de la sociedad civil

Fuente: elaboración propia con base en Day y Sammons (2013)

Por su parte, Vaillant (2017) sintetiza cinco dimensiones clave para un liderazgo exitoso:

1. Ideológica (visión y valores): hacer del éxito de los aprendizajes de los alumnos la prioridad del centro escolar.
2. Organizacional (recursos materiales y humanos): proveer las condiciones físicas necesarias e instaurar un clima favorable para el trabajo en equipo y para la toma de decisiones colectivas.
3. Afectiva (cultura de colaboración): lograr el trabajo conjunto de los docentes hacia el logro de objetivos comunes vinculados a los aprendizajes de los alumnos.
4. Cognitiva (intercambio de habilidades): asegurar la mejora constante de la práctica docente a través de una actualización permanente de conocimientos mediante un aprendizaje colectivo.
5. Pedagógica (intervención basada en la evidencia): favorecer la toma de decisiones y de inter-

venciones pedagógicas basadas en evidencia acerca de los aprendizajes realizados por los alumnos.

Es evidente que existen características que definen el perfil de la directora o del director efectivo, pero también se debe reconocer la importancia del contexto educativo en su desempeño y en la posibilidad de desarrollar un liderazgo exitoso. En consecuencia, en América Latina, aún queda mucho por hacer para que un liderazgo eficaz incida en los aprendizajes. En este sentido, el gráfico 1, basado en los datos de un estudio de Murillo y Román (2013), evidencia la preponderancia de las tareas gerenciales en relación con las pedagógicas. En éste se puede apreciar que las "actividades administrativas" ocupan un 25% del tiempo de los directores, seguidas de las de "supervisión, evaluación y orientación a docentes" (17%) y las de "liderazgo instructivo" (16%). Con porcentajes menores se sitúan las relativas a "relaciones públicas" (12%), "actividades de desarrollo profesional" (10%) y, por último, las de "gestión de recursos para la escuela" (8%).

■ Cómo ocupan su tiempo los equipos directivos latinoamericanos



Fuente: elaboración propia a partir de Murillo y Román (2013)

Estos datos permiten ver que los equipos directivos latinoamericanos han aumentado sus responsabilidades, la mayoría de ellas centradas en aspectos técnicos y de gestión (OREALC-UNESCO, 2014). Pero al mismo tiempo, la bibliografía internacional (Bolívar, 2012) señala que aquellos equipos directivos que hacen la diferencia son, entre otras cosas, capaces de influir sobre los docentes y los aprendizajes. En consecuencia, las prácticas directivas inciden sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes en forma indirecta a través de la influencia que ejercen sobre el desempeño docente (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Esas prácticas directivas que inciden en un liderazgo eficaz se asocian con la construcción de una visión y una orientación que promueva la motivación y compromiso de los docentes, así como la contribución que hace el director al desarrollo profesional docente y a la construcción y fortalecimiento de capacidades docentes. Por último, esas prácticas refieren a un rediseño organizacional

orientado a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes (Leithwood et al., 2006).

LAS PRÁCTICAS DIRECTIVAS INCIDEN SOBRE EL APRENDIZAJE ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES EN FORMA INDIRECTA A TRAVÉS DE LA INFLUENCIA QUE EJERCEN SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE (LEITHWOOD, DAY, SAMMONS, HARRIS Y HOPKINS, 2006).

Según Barber y Mourshed, (2008), el liderazgo pedagógico de los equipos directivos es el segundo factor más influyente en el aprendizaje de los alumnos, por detrás de la labor que ejercen los docentes en el aula, y explica hasta un 25% de la variación en el aprendizaje que se atribuye a factores educativos. En este sentido, Pont, Nusche, y Moorman (2008) indican que la mejora educativa pasa necesariamente por el fortalecimiento de las capacidades pedagógicas y el desarrollo profesional. Por su parte, Bush (2012) sostiene que una efectiva preparación de los equipos directivos marca la diferencia, tanto para directores aspirantes como en servicio.

En la sección siguiente de este trabajo presentaremos un análisis de las afirmaciones expuestas anteriormente y en particular acerca de la importancia de la preparación de los equipos directivos para desarrollar el liderazgo pedagógico en sus centros educativos. ■

DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

3

BOLÍVAR (2010, 2012) SOSTIENE QUE, PARA QUE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EJERZAN UN LIDERAZGO PEDAGÓGICO CENTRADO EN LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES, ES NECESARIO TRANSFORMAR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN ATRACTIVA CON UNA FORMACIÓN ADECUADA.

Además, es necesaria mayor autonomía y trabajo colaborativo que habilite la creación de comunidades de aprendizaje con una visión compartida. De acuerdo con los mencionados estudios de Bolívar, existen tres momentos vinculados con la preparación de los equipos directivos:

- Previo al ejercicio de las tareas directivas: a través de una formación previa (diplomas, posgrados...) en algunas dimensiones tales como gestión de centros, liderazgo escolar y la gestión de recursos humanos.
- Durante la iniciación profesional: mediante los programas de iniciación profesional y el acompañamiento al director novel en los primeros años de ejercicio profesional.
- A lo largo de su carrera profesional: en relación con la formación continua de los equipos directivos y con la actualización permanente de modelos de dirección cambiantes y complejos.

Según datos del informe de la OEI (2017), un 50% de los países latinoamericanos exigen algún tipo de

formación previa para el desempeño de la dirección escolar. La formación exigida suele incluir la relacionada con el liderazgo y con los aspectos vinculados a la administración y dirección de centros. En algunos países se ofrecen maestrías y diplomados, como en el caso de Bolivia donde se desarrolla una maestría en Gestión educativa en la Universidad Pedagógica. Del mismo modo, en Chile existe un Plan de Formación de Directores, dirigido e impartido por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) que depende del Ministerio de Educación. El plan está enfocado al desarrollo de las competencias directivas, con énfasis en el liderazgo pedagógico que debe tener incidencia en la mejora de la enseñanza para el alumnado.

La formación durante la iniciación profesional tiene poca presencia en los países latinoamericanos. Un número pequeño de países tiene planteado de forma voluntaria la participación en programas de mentoría, de tipo administrativo, de coordinación en equipos, o de resolución de conflictos. En Colombia, por ejemplo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el apoyo de las Secretarías de Educación, realiza talle-

SEGÚN DATOS DEL INFORME DE LA OEI (2017), UN 50% DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS EXIGEN ALGÚN TIPO DE FORMACIÓN PREVIA PARA EL DESEMPEÑO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR

res de formación a través de la actividad de iniciación profesional a la dirección escolar. En México, la Ley prevé la obligación para que, en el transcurso de los primeros dos años de ingreso, los nuevos directores tomen un curso en liderazgo y gestión.

Finalmente, en muy pocos casos se establece de forma obligatoria la participación de los directores en actividades de formación continua a lo largo de su carrera profesional, por lo que la mayoría de los países la ofrecen de forma voluntaria. Entre las actividades más frecuentes destacan: los cursos o talleres, la asistencia a congresos o seminarios; la participación en redes de centros y las visitas de observación a otros centros. En Argentina, la formación continua de los directores es voluntaria y existe una oferta proveniente de distintas instituciones, como el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), los ministerios de educación provinciales, las universidades nacionales y privadas, las ONG, fundaciones y empresas (OREALC-UNESCO, 2014).

Formación y apoyo para un buen desempeño

Los cambios en las funciones y el aumento de las responsabilidades de los equipos directivos exigen una formación adecuada a lo largo de su vida profesional y, como muestra la evidencia internacional citada, una buena preparación de los directores tiene en la vida escolar un impacto positivo (Pont et al., 2008). El consenso es amplio entre los investigadores y los responsables de política educativa en cuanto a que la formación influye al mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes de los directores, pues les permite desarrollar prácticas de liderazgo más eficaces (Pont et al., 2009).

A nivel internacional, la formación inicial, de inducción y continua de los equipos directivos aparece como una de las claves a la hora de promover un buen desempeño de los sistemas escolares (Pont et al., 2008). La tendencia ha sido la incorporación creciente de metodologías innovadoras y la formación práctica *in situ* de los directores (OREALC-UNESCO, 2014), así como la constitución de instituciones especializadas para formar a los directores, como en el caso del National College of School Leadership de Inglaterra (Pont et al. 2008).

UNA INVESTIGACIÓN CENTRADA EN EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN OCHO PAÍSES DE LA REGIÓN LATINOAMERICANA (OREALC-UNESCO, 2014), CONCLUYE QUE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO FOMENTAN EL LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

En América Latina la formación de directores se encuentra en un estadio menos avanzado que en otras regiones. Las iniciativas aplicadas en la región han tenido por lo general un carácter puntual y poco sistemático y no han tomado en cuenta diversas etapas de la carrera directiva (OREALC-UNESCO, 2014).

Una investigación centrada en el liderazgo educativo en ocho países de la región latinoamericana (OREALC-UNESCO, 2014), concluye que las políticas educativas no fomentan el liderazgo de los equipos directivos. Éstos se desempeñan a menudo en condiciones precarias y carecen de especialización para el desarrollo de su función. Además, la información sobre los directores es aún escasa y genérica, por lo que es de poca utilidad a la hora de diseñar e implementar programas de formación basados en evidencias.

De acuerdo con Weinstein, Hernández, Cuéllar, y Fless, (2015), uno de los mayores desafíos registrados en la región latinoamericana es el de preparar y formar a los líderes escolares. En este sentido, son escasas las políticas coherentemente estructuradas que fijen las capacidades y competencias a desarrollar en los equipos directivos con base en estándares de desempeño preestablecidos. Por otra parte,

también son escasas las iniciativas que identifican diversas necesidades formativas en relación con las etapas de desarrollo de los directivos.

Asimismo, los programas de formación tradicionales orientados a la capacitación de equipos directivos han sido cuestionados en sendos informes de la OCDE (2009), de OREALC-UNESCO (2014) y de la OEI (2017) por su falta de vínculo con la práctica y con las realidades escolares.

Criterios para identificar prácticas directivas innovadoras

El informe de Pont et al. (2008) insiste en la necesidad de entender al desarrollo directivo como una secuencia con diversas oportunidades de una oferta formativa centrada en las metodologías experienciales que han sido probadas como efectivas. En consecuencia, las propuestas formativas y las estrategias para el desarrollo del liderazgo han sufrido importantes transformaciones en los últimos años. Según Weinstein et al. (2015) hoy las prácticas innovadoras para la formación de directivos se vinculan con:

- Estrategias de formación centradas en el liderazgo pedagógico transformador y distribuido.
- Enfoques en un liderazgo para el cambio y la mejora continua.
- Oportunidades de formación diferenciadas según la etapa de la carrera directiva.
- Metodologías de formación experienciales y prácticas tales como mentoría o *coaching*.

SON ESCASAS LAS POLÍTICAS COHERENTES ESTRUCTURADAS QUE FIJEN LAS CAPACIDADES Y COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS EQUIPOS DIRECTIVOS CON BASE EN ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO PREESTABLECIDOS.

- Arreglos institucionales en universidades o impartidos por organizaciones de la sociedad civil.
- Mecanismos para asegurar la calidad de la oferta formativa como la construcción de estándares de formación.

Weinstein et al. (2015) menciona, asimismo, en su informe una serie de estudios que han analizado las principales características de los programas de formación innovadores. Entre otros autores, citan a Davis y Darling-Hammond (2012), quienes describen los rasgos comunes de iniciativas innovadoras en el ámbito de la formación de equipos directivos referidos a:

- El enfoque y valores claros sobre liderazgo y aprendizaje.
- Un currículum basado en estándares (liderazgo pedagógico y desarrollo organizacional).
- Prácticas o actividades en las escuelas, con supervisión.
- Trabajo grupal en torno a situaciones orientadas a la práctica.
- Estrategias de enseñanza activas, que vinculan teoría y práctica.
- Reclutamiento y selección rigurosa de candidatos y del equipo de formadores.
- Alianzas de colaboración entre escuelas y distritos para apoyar el aprendizaje.

El estudio de Weinstein et al. (2015) cita también a Fluckiger, Lovett y Dempster (2014), quienes desarrollaron un marco conceptual para la evaluación de progra-

mas orientados a la preparación de líderes educativos de Australia, Escocia, Inglaterra, Nueva Zelandia y la provincia de Ontario en Canadá. El marco conceptual mencionado incluye los siguientes criterios:

- Sintonía con las necesidades individuales y del sistema educativo.
- Objetivos basados en la mejora escolar y en los aprendizajes de los estudiantes.
- Contenidos basados en evidencia e investigación.
- Secuencias de aprendizaje espaciadas y encuentros reflexivos.
- Estrategias centradas en la práctica.
- Actividades diseñadas para etapas específicas de la carrera.
- Apoyo entre pares dentro o fuera de las escuelas.
- Adecuación al contexto y a circunstancias particulares.
- Alianzas con asociaciones, universidades y el mundo profesional.
- Evaluación a partir del efecto del programa en los líderes y en las prácticas escolares.

LOS RASGOS DE UNA GESTIÓN INSTITUCIONAL INNOVADORA SE ASOCIARÍAN CON: DESARROLLO PROFESIONAL DEL EQUIPO DE FORMADORES; USO REGULAR DE EVALUACIONES DE LOS PARTICIPANTES; RETROALIMENTACIÓN CON BASE EN LA EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA.

rasgos característicos de los programas innovadores en el ámbito del desarrollo profesional del personal directivo.

Los autores distinguen entre las características del **diseño**; las características de la gestión institucional y la articulación; y colaboración con los distritos escolares.

En este sentido, las características de un **diseño innovador** se asociarían con: contenido basado en estándares, con énfasis en el liderazgo pedagógico; coherencia del currículum, considerando experiencias de campo y procesos metodológicos; selección de candidatos a partir de una demostración de potencial liderazgo; experiencias pedagógicas activas basadas en el aprendizaje de adultos; prácticas y experiencias de campo sistemáticas; estructuras que promuevan la socialización e inducción profesional; evaluación continua de los participantes, orientada a la mejora y formación de equipos sólidos de formadores.

Por su parte, los rasgos de una gestión institucional innovadora se asociarían con: desarrollo profesional del equipo de formadores; uso regular de evaluaciones de los participantes; retroalimentación con base en la efectividad del programa.

En cuanto a la dimensión colaboración y articulación, la innovación se situaría en: apoyar el contenido y relevancia de los programas; y la responsabilidad compartida en reclutamiento y selección de candidatos.

Finalmente, el informe que Weinstein et al. (2015) realizaron para UNESCO menciona el trabajo de Orr y Pounder (2011), quienes sistematizaron los

Como se ha visto, a nivel internacional existen algunos estudios que buscan delimitar las características y los criterios para identificar programas innovadores de desarrollo profesional de directivos. Éstos se basan en investigaciones acerca de la incidencia de los programas en las aulas y en los aprendizajes. Sin embargo, en América Latina existe muy poca acumulación de evidencia con relación a los efectos e impacto que los programas de formación tienen en las prácticas de liderazgo de los equipos directivos (Weinstein et al., 2015). Tomando en consideración lo dicho anteriormente, a continuación se presentan diversos casos de interés sobre la aplicación de metodologías de formación de líderes educativos. ■

**A NIVEL INTERNACIONAL
EXISTEN ALGUNOS
ESTUDIOS QUE BUSCAN
DELIMITAR LAS
CARACTERÍSTICAS Y
LOS CRITERIOS PARA
IDENTIFICAR PROGRAMAS
INNOVADORES DE
DESARROLLO PROFESIONAL
DE DIRECTIVOS.**

CASOS DE INTERÉS A NIVEL INTERNACIONAL

4

NO RESULTA TAREA FÁCIL LA SELECCIÓN DE CASOS PARA ANALIZAR LA TEMÁTICA DEL DESARROLLO PROFESIONAL DE EQUIPOS DIRECTIVOS A NIVEL INTERNACIONAL, SIN EMBARGO, EN ESTE INFORME LOS DOS CASOS ESTUDIADOS HAN SIDO IDENTIFICADOS DE MANERA INTENCIONAL POR SU INTERÉS EN LA TEMÁTICA ESTUDIADA Y NO POR UN CRITERIO DE REPRESENTATIVIDAD.

Los dos ejemplos surgen de una revisión de diversos documentos que mencionan el caso de Inglaterra y de Singapur como dos experiencias emblemáticas en materia de formación de equipos directivos.

Escuela Nacional de Liderazgo Escolar en Inglaterra¹

Inglaterra inició importantes reformas en la gestión escolar desde la década de los 80. Es en ese contexto que se otorga creciente importancia al liderazgo en la vida de las escuelas. Así, se crea en el año 2000 una escuela nacional para la formación de directores escolares (National College for School Leadership - NCSL) localizada en Nottingham, en el centro del país. Se trató de uno de los primeros centros del mundo para la formación de líderes escolares (Department for Education, 2013).

El National College fue responsable de la certificación obligatoria para el cargo de director escolar en Inglaterra hasta el año 2012. Con posterioridad a esa fecha, la certificación ofrecida fue optativa, aunque continúa con gran prestigio por la excelente

preparación que brinda para la gestión escolar. El currículo propuesto incorpora componentes administrativos, pero prioriza fundamentalmente los aspectos pedagógicos y relacionales que exige el rol de líder escolar (NCSL, 2012).

En este instituto, la preparación del director tiene una duración de entre 6 y 18 meses y comprende:

- Una pasantía de un mínimo de nueve días en una escuela en un contexto diferente.
- La realización de tres módulos de estudio básico y dos otros módulos optativos.
- La presentación a una evaluación final.

La certificación finaliza con una evaluación que incluye tres fases: una en la escuela del propio candidato; otra en la escuela donde el candidato aspire a desempeñarse; y una entrevista. Para aprobar el programa de formación, el candidato debe demostrar como lideró la mejora del trabajo escolar en las dos escuelas (Brighouse, 2006).

Entre los principales aportes del National College figura la creación, en 2006, del Programa Líderes Nacionales de Educación (National Leaders of Education, NLE) constituido a partir de liderazgos escolares considerados como excelentes, luego de un

1. Para saber más ver Ministerio de Educación de Inglaterra: <https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-teaching-and-leadership>

análisis sistemático y de una preparación específica. La iniciativa del apoyo entre líderes de escuela a escuela ha sido mantenida desde su implementación a pesar de los cambios de gobierno (NCSL, 2013).

Otro valor agregado del National College fue el desarrollo en sus instalaciones, acorde a estándares internacionales. Además, se han publicado diversos informes sobre la formación para el liderazgo educativo y su sitio web es una referencia con recursos y materiales de alto interés para la preparación de equipos directivos en el ejercicio de su cargo.

En los últimos dos años el National College sufrió diversas transformaciones debido, entre otras cosas, debido a la crisis financiera que afecta a Inglaterra. En consecuencia, el gobierno redujo en más de un 50% el presupuesto del centro de formación y la organización dejó de ser independiente, pues forma parte del Departamento de Educación.

Selección, formación y evaluación en Singapur²

Singapur presenta uno de los diseños para la formación, evaluación y selección de los equipos directivos más reconocidos a nivel internacional. Esto se debe, principalmente, a la reforma implementada a inicios del año 2001, orientada a la mejora estructural del sistema educativo. En ese año, entre otras medidas, el país diseñó e implementó Edu-Pac (Plan de Desarrollo y Carrera Profesional Educativa por sus siglas en inglés) para los equipos docentes y directivos. El Plan integra tres componentes clave: un marco para el avance dentro de la carrera profesional; un conjun-

to de incentivos de reconocimiento y financieros; y un sistema de evaluación.

Año tras año, los estudiantes de Singapur alcanzan las mejores puntuaciones en matemáticas, ciencias y lengua en evaluaciones internacionales como el "Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos" (Programme for International Student Assessment - PISA), "Tendencias Internacionales en Matemáticas y Ciencias" (Trends in International Mathematics and Science Study - TIMSS), y el "Progreso en el Estudio Internacional de la Alfabetización y la Lectura" (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS). De acuerdo con esas pruebas, Singapur ha mejorado sistemáticamente la equidad educativa y los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Oon-Seng Tan, 2018).

En primer lugar, vale la pena destacar que los equipos directivos en Singapur están conformados por docentes, lo que hace que las políticas para seleccionar y capacitar a los líderes escolares estén en consonancia con las políticas docentes generales (Oon-Seng Tan, 2018). Todos los directores escolares inician su carrera en calidad de docentes de aula y luego pueden optar por diversas trayectorias institucionales que incluyen, entre otras, la docencia, el liderazgo y la especialización. La ruta de liderazgo es para aquellos que aspiran a la dirección de centros educativos o a roles de conducción en el Ministerio de Educación.

En segundo lugar, la formación de directores funciona con un alto grado de centralismo y responde a una iniciativa exclusivamente estatal. La misma estructura se rige para todo el país en un proceso definido y controlado por el Ministerio de Educación Nacional. Ese contexto hace que sea posible garantizar una serie de procesos y contenidos espe-

TODOS LOS DIRECTORES ESCOLARES INICIAN SU CARRERA EN CALIDAD DE DOCENTES DE AULA Y LUEGO PUEDEN OPTAR POR DIVERSAS TRAYECTORIAS INSTITUCIONALES QUE INCLUYEN, ENTRE OTRAS, LA DOCENCIA, EL LIDERAZGO Y LA ESPECIALIZACIÓN.

2. Para saber más ver Ministerio de Educación de Singapur: <https://www.moe.gov.sg/careers/executive-administrative/moe-schools>

cíficos. Sin embargo, este nivel de centralismo no impacta en la forma en que las escuelas funcionan, ya que éstas tienen altos niveles de autonomía, dentro de un marco general que es definido nacionalmente (Muñoz 2018).

En tercer lugar, la definición de contenidos curriculares y metodologías de enseñanza obligatorios es una de las características de la formación brindada a los directores en Singapur. La formación sólo puede realizarse en el Instituto Nacional de Educación (Nanyang Technological University), y a través de un programa específico (Muñoz, 2018). Ese proceso formativo es obligatorio para que la persona pueda postular al cargo de director. La formación es altamente exigente y demandante, y se utilizan diferentes herramientas para la selección de los participantes (notas previas, trayectoria, experiencia, evaluaciones, panel de entrevistas). Anualmente se consideran entre 30 y 40 cupos para el proceso, que se lleva a cabo en función de un modelo de trabajo integral, con formación teórica, práctica y en redes de trabajo. El proceso de selección es tan importante como el proceso formativo en sí mismo.

Asimismo, todos los docentes que aspiran a la carrera directiva deben haber ejercido al menos tres años en el aula. Los aspirantes participan previamente en un programa de 17 semanas de Líderes Intermedios (MLSP) para la formación de jefes de departamento, jefes de signatura o jefes de nivel referido entre otros a: proyectos curriculares; conversaciones profesionales; y aprendizaje internacional. Quienes concluyen el MLSP participan en una prueba de simulación de dos días y un proceso de entrevista que les exige demostrar su capacidad para responder a escenarios del mundo real. Aquellos que son seleccionados para concluir la formación directiva, continúan con el programa de Líderes en Educación (LEP) de seis meses de duración, que incorpora cursos, trabajos de campo, tutorías y visitas a líderes de otras industrias y otros países.

Finalmente, el desempeño de los directores es regulado por estándares nacionales y es monitoreado y evaluado permanentemente. Los directores que no cumplen con los estándares de desempeño reciben apoyo y asesoramiento y, en caso de ser necesario, son reasignados en otros lugares. Anualmente, el sistema de evaluación (EPMS) emite valoración en cuanto al desempeño y las competencias de liderazgo del director en las siguientes áreas:

- Visión para la escuela.
- Planificación y administración estratégica.
- Desarrollo y gestión integral del personal.
- Gestión de recursos y procesos escolares.
- Desempeño general de la escuela.

El proceso de evaluación comporta dos fases. Durante una primera etapa, los directivos y docentes revisan y valoran su desempeño, así como el del centro escolar (autoevaluación). Los resultados son examinados por los equipos de inspección, quienes también realizan su propia evaluación a partir de una serie de indicadores. En una segunda etapa, los resultados del proceso de evaluación se utilizan para la entrega de una retroalimentación y para el diseño de programas de *coaching* específico con el director. Este tipo de evaluaciones ayudan a informar el plan de desarrollo profesional de un director y las metas anuales para el próximo año (Muñoz, 2018).

A pesar del éxito y evaluación positiva que registra el programa (Muñoz, 2018), también ha recibido críticas centradas fundamentalmente en el hecho que se abren solamente entre 30 y 40 cupos, por año lo que conlleva una baja cobertura relativa y alto costo. ■

CASOS DE INTERÉS A NIVEL REGIONAL

5

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE DIRECTIVOS ESCOLARES CONSTITUYE UNA TEMÁTICA POCO ESTUDIADA EN AMÉRICA LATINA, DONDE ABUNDAN LOS VACÍOS EN LA INVESTIGACIÓN, SON LIMITADAS LAS ESTADÍSTICAS Y RARAS LAS PUBLICACIONES EN REVISTAS ESPECIALIZADAS (OREALC-UNESCO, 2014).

Entre los escasos estudios que aportan datos sobre el tema, se encuentra la investigación realizada por Murillo y Martínez-Garrido (2015). De acuerdo con estos autores, en los centros públicos rurales, el 11,6% de los directores tiene nada más estudios de primaria o de secundaria, mientras que esa cifra desciende al 2,7% en los centros urbanos. También son evidentes las diferencias de los directores que cuentan con estudios de posgrado, ya que sólo el 13% de los directores de escuelas rurales tienen estudios de posgrado, cifra que aumenta a 37% en el caso de los directores de escuelas urbanas.

Si nos referimos a los cursos y talleres de actualización, la investigación de Murillo y Martínez-Garrido (2015) indica que el 61,82% de los equipos directivos de centros educativos públicos urbanos ha realizado algún curso de especialización en dirección o gestión. Esa cifra desciende al 41,6% entre directores de centros rurales. Por otra parte, resulta llamativo que menos del 25% de los directores de la región ha realizado cursos de más de 200 horas.

No solamente hay debilidades en cuanto a la formación, sino que también aparecen claros desajustes en la oferta disponible que, aun siendo amplia, no responde a las demandas y responsabilidades de los líderes escolares en los diversos momentos de su carrera, ni tampoco ha priorizado el foco en lo pedagógico o en metodologías de formación prácticas

o experienciales (Weinstein et al., 2015). Las investigaciones muestran que recientemente los países latinoamericanos han comenzado a incluir en sus políticas educativas la promoción del liderazgo directivo escolar. En este sentido, surgen iniciativas como los Programas de Inducción para Equipos Directivos en Chile, las iniciativas de Empresarios por la Educación en Colombia y la Escuela para Directores en República Dominicana. Estas iniciativas se explican con detalle en los párrafos siguientes.

Mentoría de directores nóveles en Chile³

Desde hace varias décadas, los programas de mentoría han sido promovidos en algunos países como una estrategia para apoyar y promover el aprendizaje de los directores escolares, especialmente en la etapa de inducción al cargo. Se trata de una modalidad que ha mostrado beneficios significativos para los directores nóveles.

En el caso de Chile, los procesos de mentoría para directores nóveles son relativamente recientes y responden a una necesidad identificada en diversos estudios. Así, la investigación de Weinstein, Hernández, Cuéllar y Fernández (2016) evidencia que la transición

3. Para saber más ver CPEIP, Ministerio de Educación de Chile: <https://www.e-mineduc.cl/course/index.php?categoryid=545>

al cargo es experimentada como algo traumático por los directores. Ellos asumen sus ocupaciones con escasa información acerca de la complejidad de su rol y de los principales desafíos y problemáticas de la vida cotidiana del centro educativo. La experiencia de los equipos directivos durante su primer año en el cargo suele asociarse a sentimientos de desesperanza, soledad y ansiedad.

Otro rasgo característico de Chile es que cuenta con un referente para la formación de directores nóveles; se trata del Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Educativo (MBDLE), presentado por el Ministerio de Educación en el año 2005 y actualizado en el 2015. El MBDLE fue creado luego de un proceso de diversas consultas nacionales y contó con el apoyo del gremio docente (Colegio de Profesores) y de las autoridades regionales y locales. Describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo de los equipos directivos con el objetivo de conseguir un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos. Las prácticas se agrupan en cinco dimensiones (MINEDUC, 2015):

- Construcción e implementación de una visión estratégica compartida.
- Desarrollo de las capacidades profesionales.
- Liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar.
- Desarrollo y gestión del establecimiento escolar.

El MBDLE orienta los programas de inducción para directores novatos de escuelas con subvención estatal, programas que se iniciaron en 2017 como resultado de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar puesta en marcha por el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Expe-

rimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). En una primera etapa, se elaboraron lineamientos generales para que las universidades interesadas pudieran desarrollar programas de inducción. El principal propósito fue el de promover las competencias, habilidades y herramientas necesarias para que los directores puedan enfrentar de la mejor manera el cargo a ejercer (CPEIP, 2017).

El programa de Inducción para directores nóveles nace con el objetivo de apoyar a los directores elegidos por Alta Dirección Pública (ADP) que comienzan a ejercer el cargo en establecimientos municipales. A este programa acceden quienes se han adjudicado el cargo de director por primera vez y también quienes comienzan a desempeñarlo en un nuevo establecimiento educacional (CPEIP, 2017).

La primera fase del Programa fue de un semestre de duración y contó con la participación de seis universidades que tuvieron a su cargo la formación de los equipos directivos nóveles. A esta fase le sigue un período que se extiende a 10 meses y un total de 149 horas. La preparación de mentores y la formación de directores novatos son los principales componentes de la propuesta que consta de: jornada de inducción, acompañamiento presencial en el establecimiento, acompañamiento a distancia, pasantías a establecimientos con experiencias de liderazgo relevantes en la región, y una jornada de cierre en la que se realiza una evaluación del programa. La mentoría contempla unas ocho visitas de medio día para definir y ejecutar con el director un plan de desarrollo profesional individual contextualizado a las necesidades de cada centro educativo (CPEIP, 2018).

Según consigna el CPEIP (2018), los primeros beneficiarios de los programas de inducción fueron 300 directores que comenzaron a ejercer su tarea en el sistema educativo entre enero de 2015 y diciembre de 2016 en diversas regiones de Chile. Los programas de inducción se desarrollaron en el período 2017-2018 a través de ocho universidades acreditadas y el 85% culminó la cohorte correspondiente.

Durante el periodo 2018-2019 participan del programa cerca de 160 profesionales, que en los últimos tres años han comenzado a ejercer la dirección en establecimientos municipales de diversas regiones de Chile. La iniciativa se realiza en colaboración con cuatro universidades acreditadas, que entregan apoyo y formación en contexto a través de mentores con experiencia en el ámbito del liderazgo y la gestión escolar.

Sin embargo, es difícil contar con datos concluyentes acerca del éxito de estos programas, pues son escasos los estudios acerca de los mismos ya que la iniciativa es relativamente reciente (primera cohorte en el 2017 y segunda en el 2018). Al 2019, se encuentra en curso una evaluación de los programas a cargo de OREALC-UNESCO, pero a la fecha de este informe no se dispone aún de resultados preliminares. No obstante, un estudio cualitativo realizado por De la Vega Rodríguez (2018), a partir de algunas entrevistas a directores noveles, evidencia que la mentoría es uno de los principales factores facilitadores en la formación de directores. La pertinencia del proceso de mentoría, la coherencia en la organización, la secuencia del trabajo formativo y la adecuación de las metodologías, fueron los elementos que tuvieron una mayor valoración por parte de los directores en el mencionado estudio.

Rectores líderes transformadores en Colombia

Llanes, Duarte, Navarro, y Ramírez (2014), plantean que en Colombia la tradición ha sido que los rectores y directivos de centros educativos se inicien como docentes, luego se vuelven licenciados y posteriormente realizan especializaciones y maestrías. El 76,3% del sector público y el 88,6% del privado tienen pregrado y posgrado en programas de Ciencias en Educación.

En Colombia, al igual que a nivel internacional, existe consenso para señalar que los equipos directivos son una pieza fundamental para la formación integral de

los estudiantes. Así, según Harker, Molano y Gómez, (2018), la calidad de las prácticas y procesos de gestión escolar son un predictor importante de la deserción escolar y del desempeño en las pruebas SABER. Es a partir de esa necesidad de identificar quienes son buenos directores para garantizar la calidad de la educación, que se diseña el Programa Rectores Líderes Transformadores (RLT) promovido por la Fundación Empresarios por la Educación⁴.

El Programa RLT surge en el año 2010 para promover el desarrollo personal, pedagógico y administrativo de directores de colegios oficiales de 23 municipios de Colombia. La iniciativa tiene como propósito acompañar a directivos de instituciones educativas oficiales en el fortalecimiento de sus competencias como líderes pedagógicos administrativos y comunitarios. Se trata de un programa que ha recibido varios reconocimientos internacionales (UNESCO, 2015; OECD, 2016). A la fecha, según datos de la página web del Programa RLT, se han formado 816 directivos docentes de 1.272 instituciones educativas a las que asisten 1.236.025 estudiantes.

RLT desarrolla ocho módulos a lo largo de dos años en los que los directores participan de una semana de formación intensiva con dos meses de acompañamiento *in situ* en su institución. El programa se focaliza en la gestión personal (para desarrollar las competencias socioemocionales), la pedagógica y la administrativa.

Además de la formación intensiva, una de las claves del Programa son los procesos de *coaching* individual y grupal, que se organizan en torno a tres componentes: a) cambio institucional, que busca consolidar la acción transformadora que el director y su equipo han emprendido; b) intercambio de aprendizajes, que pretende que los directores vayan sistematizando y compartiendo sus experiencias transformadoras; y c) seguimiento, que apoya la recolección de informa-

4. Para saber más ver : <https://fundacionexe.org.co/rlt/>

ción sobre la experiencia de mejoramiento de la calidad institucional (UNESCO, 2015).

Harker, A., Herrera J.D., García, S y Escallón, E. (2018) realizaron una evaluación de impacto del Programa RLT en la que concluyen se evidencia el desarrollo en los directores de competencias y herramientas para garantizar la calidad de la educación. Los resultados son contundentes. De acuerdo con la evaluación realizada, el informe concluye que el Programa RLT logra que los directivos tengan mejores prácticas de administración escolar; mejoren el ambiente escolar y el clima en el aula; promuevan espacios para la reflexión pedagógica y promuevan el trabajo colaborativo y las redes de pares.

Según el informe de la OCDE (2016), el Programa mencionado es una iniciativa prometedora para fortalecer las competencias de liderazgo por medio de tutorías y participación en una comunidad profesional de aprendizaje. Se trata de una forma innovadora de desarrollo profesional basada en el aprendizaje y se enmarca en las tendencias internacionales actuales en materia de formación de directores. RLT constituye una iniciativa exitosa que demuestra la eficacia de las redes y las comunidades de práctica a la hora de apoyar a los directivos docentes a desarrollar sus competencias, adquirir conocimientos tácticos sobre las responsabilidades del cargo, inspirar confianza y romper el aislamiento profesional tan característico de la ocupación (OECD, 2016).

Parecería que una de las dificultades del Programa es cuando se busca el escalamiento, ya que se trata de una intervención relativamente costosa. En opinión de Harker et al. (2018) el Programa es caro si se visualiza solamente como una iniciativa de formación de equipos directivos, pero si se entiende como una estrategia para transformar escuelas, no lo es.

Escuela de directores de República Dominicana⁵

La Escuela de Directores para la Calidad Educativa (EDCE) fue creada en el año 2011 en la órbita del

EN OPINIÓN DE HARKER ET AL. (2018) EL PROGRAMA ES CARO SI SE VISUALIZA SOLAMENTE COMO UNA INICIATIVA DE FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS, PERO SI SE ENTIENDE COMO UNA ESTRATEGIA PARA TRANSFORMAR ESCUELAS, NO LO ES.

Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU), del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD, 2008). Se trata de una iniciativa enmarcada en el Plan Decenal de Educación (2008 / 2018) y en la política de formación de recursos humanos de altas calificaciones para el sector educativo (UNESCO, 2015). El plan propone la certificación del personal docente, de los técnicos distritales y regionales, y de los directores de los centros educativos (Van Grieken, 2018). Constituyendo así uno de los esfuerzos más relevantes por parte del Ministerio de Educación para formar a los directores de centros educativos y mejorar su gestión administrativa y pedagógica.

En sus tres primeros años de funcionamiento (2012-2014), la Escuela de Directores formó unas ocho cohortes de unos 200 participantes mediante cursos de capacitación en gestión educativa destinados a directores en servicio de todos los niveles y de establecimientos públicos (UNESCO, 2015). Los directores son escogidos por el Distrito Escolar y las primeras cohortes correspondieron a aquellos gestores jóvenes y con poca experiencia en el cargo. La meta actual del MINERD es la de capacitar alrededor de 700 directores por año.

La Escuela de Directores es un espacio de formación especializado que ofrece capacitación en aspectos de gestión escolar, normativas y expectativas del director. En la Prueba Diagnóstica aplicada a todos los estudiantes de 3er grado del país en el año 2017, se administró un formulario a directores en el que el 55% de los mismos reportaron haber participado en actividades formativas de la escuela de directores (Ramos, Mones y Del Rosario, 2019).

En años más recientes, se han definido y desarrollado planes y estrategias diversas para impulsar en los equipos directivos competencias de gestión efectiva y

5. Para saber más ver: <http://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/escuela-de-directores-del-minerd-presen-ta-revista-cientifica-sobre-gestion-educativa>

liderazgo educativo. Sus referentes conceptuales son variados y van desde los informes de política educativa comparada, la investigación sobre escuelas efectivas a nivel internacional y nacional, y los trabajos de la psicología de los grupos y su concepto de líder.

En noviembre de 2018, el ISFODOSU lanzó el Programa de Formación de Directores de Organizaciones Educativas dirigido a directores regionales y distritales, técnicos y directores de centros educativos. La meta es realizar actividades formativas durante un año lectivo para unos 800 directivos y técnicos quienes recibirán una capacitación práctica para el fortalecimiento de sus competencias.

Además del ISFODOSU, también participan en el Programa el Ministerio de la Presidencia, el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), el Centro de Investigación del Liderazgo y Gestión Escolar e INICIA Educación. La elaboración de algunos módulos fue confiada a expertos internacionales, expertos entre los que se encuentra Paul Bambrick-Santoyo, fundador y decano del Leverage Leadership Institute de Estados Unidos, quien ha impartido cursos y talleres de liderazgo educativo en todo el mundo. El mencionado especialista es también uno de los líderes de Uncommon Schools, una red de colegios de excelencia en sectores vulnerables de Estados Unidos.

Los módulos abordan, entre otras, temáticas vinculadas al liderazgo pedagógico centrado en el aula, a las relaciones con el entorno educativo, a la gestión de organizaciones centrada en los procesos y el desarrollo de habilidades directivas (ISFODOSU, 2019). Los módulos se centran en tres áreas: datos, cultura y desarrollo docente. Las metodologías empleadas en los módulos se basan en resolución de problemas y en el aprendizaje experiencial. Se brindan, asimismo,

abundantes ejemplos a los equipos directivos para que sepan utilizar los datos relativos a los progresos de aprendizaje de sus los estudiantes y puedan tomar acciones remediales a tiempo. Además, se comparten con los directivos estrategias y técnicas para construir una cultura escolar efectiva. Los módulos también ejercitan a los directores en la observación y la retroalimentación de las prácticas de los equipos docentes para mejorar los procesos de enseñanza de sus respectivos centros. La culminación del Programa habilita a que los participantes puedan optar luego por realizar una maestría en

Formación de gestores de organizaciones educativas, cuyo plan de estudio está aprobado por el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

EN NOVIEMBRE DE 2018, EL ISFODOSU LANZÓ EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE DIRECTORES DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS DIRIGIDO A DIRECTORES REGIONALES Y DISTRITALES, TÉCNICOS Y DIRECTORES DE CENTROS EDUCATIVOS.

Está previsto dotar a la Escuela de Directores de una nueva institucionalidad (MINERD, 2018) y de sus instancias directivas, académicas y de gestión. Se espera que la nueva estructura atienda la necesidad de formar a los equipos directivos de centros educativos, distritos y regiones, con las competencias ge-

renciales, directivas, administrativas y pedagógicas que requiere el nuevo currículo por competencias (MINERD, 2018).

Un estudio ha evidenciado la correlación positiva entre los resultados de pruebas diagnósticas en educación secundaria y la asistencia de los directores de centro a la Escuela de Directores (PREAL, 2015), pero también, el mencionado estudio, indica que se debe dar mayor formalidad a la Escuela de Directores, pues sus colaboradores realizan el trabajo de manera cuasi voluntaria. Otra de las debilidades señaladas refiere a la necesidad de un mayor acompañamiento a los directores egresados (PREAL, 2015). ■

SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES

6

LA REVISIÓN DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS QUE REALIZAMOS EN ESTE INFORME EVIDENCIA QUE EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO TIENE UN PAPEL CLAVE EN LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES ESCOLARES.

En América Latina la reflexión sobre la temática es reciente, a pesar de que algunos países como Chile, Colombia y República Dominicana han comenzado a operar cambios significativos.

La revisión de las tendencias internacionales y regionales muestra que un número creciente de países ha creado instituciones consagradas a la formación específica de directivos escolares. Los casos de Inglaterra y de República Dominicana constituyen dos claros ejemplos de organismos especializados para la formación de directivos escolares y para la articulación y coordinación de la oferta disponible. En ambos casos, las instituciones han operado como órganos de asesoramiento y puntos de encuentro para los equipos directivos.

Se evidenció que la necesidad de contar con estándares que orienten sus funciones y responsabilidades es un aspecto esencial en la preparación de directores. En este sentido, los cinco casos examinados en este informe (dos internacionales y tres regionales) han definido estándares con las capacidades y competencias para una dirección escolar eficaz. Así, por ejemplo, en el

caso de Inglaterra, esos estándares se establecieron a partir de hallazgos relevantes de la investigación en cuanto a los aprendizajes de los alumnos. En el caso de Chile, por su parte, los estándares se emplean para orientar la acción de los directores escolares, así como para llevar a cabo los procesos de selección de éstos y la evaluación de su trabajo.

Es a partir de marcos referenciales con las capacidades y competencias que debería poseer un director eficaz, que se pueden diseñar procesos de preparación profesional, ya sea previo a la asunción del cargo (inducción) o durante la formación en servicio. Esos procesos deberían considerar estrategias de acompañamiento, tales como mentorías y jornadas de *coaching*.

Los programas de formación no solo deben ajustarse a los estándares sino también a la comprensión de la trayectoria profesional de los equipos directivos. En particular, es importante diseñar estos programas de manera que atiendan la etapa de iniciación, con el propósito de identificar las habilidades y condiciones que se requieren a la entrada de la dirección escolar y para

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN NO SOLO DEBEN AJUSTARSE A LOS ESTÁNDARES SINO TAMBIÉN A LA COMPRENSIÓN DE LA TRAYECTORIA PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

comprender, del mismo modo, cómo fortalecer la inserción del directivo en la escuela.

El examen de casos analizados, tanto a nivel internacional como regional, parecería confirmar que la formación en liderazgo es más efectiva cuando los programas de formación parten de un análisis de necesidades, incorporan retroalimentación, emplean estrategias metodológicas basadas en la práctica que se realizan *in situ* y se producen cara a cara.

Este informe ha intentado evidenciar, a través del examen del caso de Singapur, la importancia de contar con procesos de selección selectivos y rigurosos que permitan identificar postulantes que cuenten con el perfil requerido para poder impulsar un liderazgo eficaz en las escuelas. Es importante destacar que la necesidad de profesionalización de los equipos directivos pasa por un proceso de selección previo a la participación en actividades de formación y, en consecuencia, los procesos de admisión selectivos son una de las características fundamentales de los programas de formación ejemplares.

En términos pedagógicos, los programas innovadores adoptan modalidades activas y de reflexión, cuentan con un plan curricular bien definido, como en el caso de Colombia, 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 e incluyen experiencias en el terreno, y proveen a los equipos directivos de experiencias para acercarse al máximo a los problemas de la práctica.

Las metodologías basadas 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 brindan una oportunidad para experimentar e innovar, ya que se trata de enfoques que dan la oportunidad de “aterrizar” a los participantes en un curso, en los temas de su contexto y dan la posibilidad de resolver problemas a través del trabajo colaborativo.

La formación de equipos directivos sistematizada en este informe nos enfrenta a un amplio abanico de posibilidades e innovaciones potenciales. Sin embargo, y a pesar de la heterogeneidad del fenómeno, las cinco propuestas innovadoras examinadas refieren a: políticas de formación; opciones metodológicas y las actividades de aprendizaje.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS VA DE LA MANO CON EL IMPULSO DE NUEVAS IDEAS Y PRÁCTICAS, E INVOLUCRA NECESARIAMENTE A LA INNOVACIÓN.

Las políticas innovadoras involucran, entre otros, a la organización general de la formación y al tipo de institución a cargo de esta tarea. En este sentido, destaca la actuación del National College en Inglaterra y la Escuela de Directores en República Dominicana. La aplicación de estas políticas implica considerar el momento en el cual se lleva a cabo la formación

de los docentes, aspecto en el que se destacaron tres estilos de intervención: pre-servicio, como en el caso de Singapur; en la primera etapa de la carrera, como en el ejemplo de Chile; y en servicio, como en el caso de Colombia.

También hemos encontrado políticas innovadoras en cuanto a las opciones metodológicas o las actividades de aprendizaje entre las que se destacan pasantías en escuelas en Inglaterra; visitas a otros líderes en Singapur; procesos de mentoría en Chile; acompañamiento *in situ* en Colombia; y acompañamiento a directores en República Dominicana.

El desarrollo profesional de los equipos directivos va de la mano con el impulso de nuevas ideas y prácticas, e involucra necesariamente a la innovación. En América Latina y el Caribe esos procesos son aún incipientes, aunque con una presencia creciente en la agenda educativa. Recordemos que la región cuenta con más de 700.000 directivos que podrían liderar la mejora de la calidad de la educación en todos los niveles con énfasis en la equidad y en la población de menores recursos. Y, tal como hemos buscado demostrar a lo largo de este informe, las capacidades y competencias requeridas por los líderes educativos eficaces no surgen por generación espontánea, sino que es necesario desarrollarlas a través de procesos de formación al inicio de la tarea y a lo largo de toda la vida profesional de los equipos directivos. ■

LA FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS SISTEMATIZADA EN ESTE INFORME NOS ENFRENTA A UN AMPLIO ABANICO DE POSIBILIDADES E INNOVACIONES POTENCIALES. SIN EMBARGO, Y A PESAR DE LA HETEROGENEIDAD DEL FENÓMENO, LAS CINCO PROPUESTAS INNOVADORAS EXAMINADAS REFIEREN A: POLÍTICAS DE FORMACIÓN; OPCIONES METODOLÓGICAS Y LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE.

LA REGIÓN CUENTA CON MÁS DE 700.000 DIRECTIVOS QUE PODRÍAN LIDERAR LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN TODOS LOS NIVELES CON ÉNFASIS EN LA EQUIDAD Y EN LA POBLACIÓN DE MENORES RECURSOS.

Listado general de referencias

- Barber, M. y Moushed, M. (2008). *Informe Mackinsey: Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de: www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Bolívar, A. (2010). "El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones". En *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No. 2. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bush, T. (2012). *International perspectives on leadership development: making a difference*. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678
- Cuenca, R. y Pont, B. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Madrid: Fundación Santillana
- Davis, S. y Darling-Hammond (2012). "Innovative principal preparation programs: what works and how we know". *Planning and changing*, 43(1-2), 25-45.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading: CfBT Education Trust, 2013
- Fluckiger, B., Lovett, S. y Dempster, N. (2014). "Judging the quality of school leadership learning programmes: an international search". *Professional development in Education*, 40(4), 561-575.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La Formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL. Recuperado de: <https://dera.ioe.ac.uk//6967/>
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2015). "La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69 pp. 241-266. Madrid: OEI/CAEU
- Murillo, J. y Román, M. (2013). "La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes". *Revista de Educación*, 361, pp. 141-170.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Paris: OCDE
- OEI. (2017). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)*
- OREALC-UNESCO (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Paris: OECD.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Winmalee: New South Wales, Australian Council of Leaders.
- Vaillant, D. (2019) "Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción". *Revista Electronica de Educacao*, v.: 13 1, p.:87 - 106.
- Vaillant, D (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. Documento ED/EFA/MRT/2015/PI/9. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232403s.pdf>

Vaillant, D. (2017) *Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción*. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (Eds.) *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Editorial: CEDLE Universidad Diego Portales, Santiago de Chile

Vaillant, D. y Rodríguez Zidán, E. (2016). "Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 24, núm. 91, abril-junio.

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C y Fless, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.

Listado de referencias para los casos

Inglaterra

College for School Leadership Department for Education, (2013) *The National College for Teaching and Leadership: Aims 1-2*, 16th July 2013.

NCSL- National College for Teaching and Leadership, (2013) *System Leadership: Supported Schools Impact Analysis*, Nottingham: The National College for Teaching and Leadership.

NCSL- National College for School Leadership, (2012) *The New Landscape for Schools and School Leadership*, Seminar Report, Nottingham: The National College for School Leadership

Singapur

Muñoz, G. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos internacionales de formación de Directores y supervisores: un análisis en clave comparada*. Informe Final. Buenos Aires: UNESCO-IIPE

Oon-Seng Tan (2018). *Selección y formación de líderes escolares: el enfoque de Singapur*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (editores); et al/ *¿Cómo cultivar el liderazgo educativo?: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (Cedle).

Chile

CPEIP (2016). *Plan de Formación de Directores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

CEPIP (2018). *Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

De La Vega Rodríguez, L.P. (2018). "El rol del mentor en la introducción de directores noveles: Aportes desde la investigación en un caso chileno". *En Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo*

y *Mejora de la Educación*. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 2018. 323-326

MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* 1ª edición. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, M. y Fernández M. (2016). *El primer año de los directores novatos. Orientaciones para un programa de inducción profesional*. Recuperado de:

<https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911418.pdf>

Colombia

Harker, A., Molano, A., y Gómez, M.C. (2018). *La gestión de los rectores y su relación con calidad de la educación en Colombia*. Documento de Trabajo.

Harker, A., Herrera J.D., García, S y Escallón, E. (2018). *Evaluación de impacto del programa Rectores Líderes Transformadores. Resumen Ejecutivo*. Colombia: Universidad de los Andes y Empresarios por la Educación. Recuperado de:

<https://bibliotecadigital.fundacionexe.org.co/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=c4a99f4fa26da4d33a0fa6df5997efcb>

Llanes, L., Duarte, P., Navarro, H. y Ramírez, Y. (2014). *Estudio diagnóstico para determinar ¿quiénes son los rectores y directores de las instituciones educativas de la educación preescolar, básica y media en Colombia? Informe final*. Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar y Fundación Compartir. Marzo. Colombia

OECD (2016). *Education in Colombia*, OECD Publishing, París, Francia.

UNESCO (2015). *Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. OREALC/ Unesco, Santiago de Chile, Chile.

República Dominicana

ISFODOSU (2019). "Nuevo Programa de Formación de Directores". Boletín Año 6 • No 22. Publicación del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña

MINERD- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2008). *Modelo de gestión de la calidad para los centros educativos*.

MINERD- Ministerio de Educación de la República Dominicana. (2018). *Orden Departamental No 65-2018*

PREAL, (2015). *Informes de Seguimiento de República Dominicana. El estado de las políticas públicas docentes: en la antesala de las transformaciones*. Diálogo Interamericano y EDUCA.

Ramos, C. I., Mones, J.P. y Del Rosario, J. (2019). *Una aplicación de escuelas efectivas en la República Dominicana: un estudio exploratorio*. Santo Domingo: Vicepresidencia de la República Dominicana, Observatorio de Políticas Sociales y Desarrollo, EDUCA y BID.

Van Grieken, C. (2018). "Políticas docentes en la República Dominicana avances y desafíos". *Ciencia y Educación*, 2(2), 13-28.



BANCO DE DESARROLLO
DE AMÉRICA LATINA