Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE MODELOS INTERNACIONALES DE FORMACIÓN DE DIRECTORES Y SUPERVISORES: UN ANÁLISIS EN CLAVE COMPARADA

Informe Final

Gonzalo Muñoz[1]
Junio, 2018

[1] Este informe fue realizado con la colaboración de Mariano Rosenzvaig, sociólogo y estudiante del PhD en Educación de la Universidad de Cambridge, Inglaterra.

Índice

Presentación institucional del informe **4**

Parte 1: Formación de directores: sistematización y aprendizajes de cinco experiencias internacionales relevantes **6**

1. Contextualización general del tema **6**

¿Qué sabemos sobre la importancia del liderazgo educativo? 6
La importancia de la formación en liderazgo 6
Liderazgo y su formación en América Latina 8

2. Formación de directores: sistematización de elementos relevantes de los casos analizados **12**

a. Gobernanza para la formación de directivos 12
b. Elementos específicos del sistema de formación directiva: roles, estándares de desempeño y fases de desarrollo directivo 16
c. Explorando las fases de desarrollo directivo 20
d. Características de las distintas opciones de formación: público objetivo y metodologías 24
e. Calidad y resultados de la formación 31

3. Recomendaciones para la política **33**

Parte 2: Formación de supervisores: sistematización y aprendizajes de seis experiencias internacionales relevantes **38**

1. Contextualización general del tema **38**

¿Qué sabemos sobre mejoramiento escolar y apoyo externo? 38
¿Por qué es importante el apoyo externo? 39

2. Formación de supervisores / inspectores: sistematización de elementos relevantes de los casos analizados **44**

a. Gobernanza de los sistemas educativos para la formación de supervisores / inspectores 44
b. Principales funciones que llevan a cabo los inspectores / supervisores 47
c. Proceso de formación / inducción de los supervisores 50

Recomendaciones de política **54**

Anexo 1: Fichas de información de los casos analizados (directores) **58**

i. Australia 58
ii. Singapur 62
iii. Canadá - Ontario 66
iv. Estados Unidos - Illinois 71
v. Chile 76

Anexo 2: Fichas de información de los casos analizados (supervisores) **80**

i. Inglaterra 80
ii. Holanda 85
iii. Bélgica - FL 89
iv. Finlandia 92
v. Chile 95
vi. Canadá – British Columbia 99

Presentación institucional del informe

La formación continua de los profesionales de la educación que se desempeñan en el sistema de educación escolar es uno de los principales desafíos que enfrentan los organismos de gobierno. Su mejoramiento es fundamental para la calidad de los sistemas educativos.

En el plano internacional existe una preocupación creciente por abordar esos desafíos. Por ello, desde diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales, se impulsan estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre los procesos de desarrollo profesional docente.

En ese marco, el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) del Ministerio de Educación y Deportes de la República Argentina solicitó al Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Oficina Regional para América Latina (IIPE UNESCO Buenos Aires), la elaboración de un estudio exploratorio sobre sistemas de formación continua de directivos y supervisores escolares.

El estudio fue producido por Gonzalo Muñoz y coordinado por Laura Fumagalli (IIPE UNESCO BA). Los casos analizados fueron seleccionados en acuerdo con el INFoD.

Para los procesos de formación continua de directores escolares, se analizaron los casos de Australia, Singapur, Chile, Estados Unidos (Illinois), Canadá (Ontario). Para el estudio de los procesos de formación de supervisores, los casos de Inglaterra, Singapur, Chile, Holanda Finlandia y Bélgica-Flandes.

Es necesario precisar que la selección de los casos analizados no se realizó con un criterio metodológico previo (enfocado en su comparación), sino por características específicas de sus experiencias, lo que limita el análisis comparativo. No obstante, entre ellos hay varios aspectos comunes y otros diferenciadores que merecen ser sistematizados y problematizados.

La comparación se llevó a cabo en relación con tres grandes dimensiones analíticas: la gobernanza de la formación de directivos y supervisores, las características de la misma y sus resultados.

En el caso de supervisores, se constató en la revisión inicial la escasez de información respecto de los procesos de formación para estos actores. Por tanto, se pudo realizar en este informe una descripción del funcionamiento de estos sistemas de supervisión en los países indicados, considerando además algunas referencias generales a los mecanismos de formación cuando existía información disponible en fuentes secundarias.

En la primera parte del documento se presenta el estudio sobre los procesos de formación de directores de escuela. Para ello, en primer lugar, se da cuenta de algunos antecedentes desde la literatura internacional sobre este tema, para luego pasar a describir –utilizando una ficha (ver anexo)– cada uno de los cinco casos estudiados. Posteriormente, se realiza un análisis comparativo, lo que finalmente permite desarrollar un conjunto de conclusiones y recomendaciones hacia al cierre de esta sección del documento. En el Anexo 1 se presenta cada uno de los casos estudiados.

La segunda parte sigue la misma estructura de la primera, pero poniendo el foco los aprendizajes que se derivan de las políticas de supervisión y su formación, utilizando para ello la experiencia de seis sistemas escolares, cuyas fichas se presentan en el Anexo 2.

Parte 1: Formación de directores: sistematización y aprendizajes de cinco experiencias internacionales relevantes

1. Contextualización general del tema[2]

¿Qué sabemos sobre la importancia del liderazgo educativo?

El liderazgo escolar puede entenderse como el conjunto de prácticas de los líderes de una organización, las cuales logran construir un sentido común en la escuela, que influye y moviliza el comportamiento de sus miembros, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, es decir, de la calidad de la educación que entrega (Leithwood & Jantzi, 2008). La investigación educacional en el mundo ha ido demostrando la capacidad de este liderazgo para influir en la gestión y en la calidad de la enseñanza de sus escuelas, llegando a calificar el liderazgo escolar como la segunda variable escolar más influyente en el logro de aprendizajes, después del desempeño de los docentes en la sala de clases (Barber & Mourshed, 2007; Leithwood & Jantzi, 2006; Marzano, Waters, & McNulty, 2005). Se trata, por cierto, de un efecto que se ejerce indirectamente, a través de la influencia que ejercen los directivos para mejorar el trabajo que realizan los profesores con los alumnos en el aula (Leithwood et al., 2006).

Es evidente que, para los sistemas educativos de todo el mundo, hoy existe una orientación general sobre lo que significa liderar para la mejora escolar (Hitt & Tucker, 2016), de la cual se han venido desprendiendo políticas cada vez más extendidas para potenciar ese liderazgo. En este escenario, una pregunta central que se han hecho los investigadores y *policy makers* durante la última década (Orr & Orphanos, 2011; Pont, Nusche, & Moorman, 2008) ha sido cómo formar y desarrollar capacidades en los directivos escolares para que efectivamente puedan ampliar su repertorio de prácticas y conduzcan a los profesores y a toda la comunidad educativa hacia el logro de los aprendizajes esperados. Si los directivos son clave, entonces la pregunta sobre cómo potenciar su capacidad de influencia en la mejora escolar también es muy relevante.

La importancia de la formación en liderazgo

En un contexto de crecientes demandas hacia la función directiva como catalizador del mejoramiento de la calidad (Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Darling-Hammond et al., 2009; OCDE, 2012; Cobb, Weiner, & Gonzales, 2017), la preocupación por la formación de los líderes ha ido tomando también cada vez más importancia, debido a su centralidad para desarrollar las capacidades necesarias en esta estratégica función (Pont, Nusche, & Moorman, 2009; McKinsey & Company, 2007; Huber, 2006; De Fez & Monzó, 2016). Esto se reafirma también cuando se observa que tanto directivos como docentes, en distintas investigaciones, dan cada vez más valoración y relevancia a la formación como condición para el ejercicio del

[2] Esta sección se basa en otros trabajos e investigaciones que el consultor ha desarrollado en el ámbito del liderazgo escolar y su formación.

liderazgo pedagógico (Fernández, Palacios, & Gutiérrez, 2016; De Fez & Monzó, 2016). En vista de lo anterior, en muchos países el desarrollo de líderes escolares es una prioridad en la agenda política (Huber, 2006; OCDE, 2012). Es así como se han establecido requerimientos formativos para alcanzar el cargo, al mismo tiempo que se ha ampliado la oferta de formación que permita ir alcanzando dichas exigencias (Orphanos & Orr, 2014; Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Orr, 2010).

A nivel internacional, hoy conviven distintos tipos de formación directiva, que responden a diferentes etapas del desarrollo de los líderes educativos. Es así como existen programas de preservicio o preparación inicial, que en general están dirigidos a quienes aún no asumen el cargo y tienen la intención de hacerlo; programas de inducción, para quienes están comenzando su función directiva[3]; y los programas en-servicio, dirigidos a directores o profesionales directivos en busca de una formación continua (Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Darling-Hammond et al., 2009; Muñoz, Marfán, & Pascual, 2010; Huber, 2006). Debido a la complejización de la función directiva (que crece en tareas y tipos de funciones) y a que la formación va generando nuevas necesidades en los líderes educativos, los proveedores de programas y los sistemas escolares en general están tendiendo cada vez más a desarrollar distintas fases formativas y tipos de programas, aunque para algunos autores dicha oferta se encuentra todavía lejos de responder pertinentemente a las necesidades de los líderes en sus distintas etapas y contextos (Huber, 2006, Oplatka, 2016). Además de esta diversidad creciente de programas, hay mucha heterogeneidad en la duración, el contenido y la metodología de enseñanza, si están sujetos a estándares nacionales o locales, y también si son obligatorios o no para ejercer como director (Pont, Nusche, & Moorman, 2009; Huber, 2006).

A pesar de esta variedad, la literatura ha relevado algunas buenas prácticas de los programas de formación y acompañamiento a los directivos: contar con un currículum basado en estándares que prioricen el liderazgo pedagógico, el desarrollo organizacional y la gestión del cambio; dar un espacio relevante a las prácticas o actividades en las escuelas con supervisión; contar con estrategias de enseñanza activas, que vinculen teoría y práctica, y con docentes que estén inmersos en el mundo escolar, entre varias otras características (Dempster, Lovett, & Flückiger, 2011; Jackson & Kelley, 2002). Una particularidad de estos programas de formación de líderes identificados como ejemplares, es también el compromiso con la evaluación de los efectos en los líderes y en las prácticas que estos desarrollan en sus escuelas (Fluckiger, Lovett, & Dempster, 2014).

Darling-Hammond et al. (2009) identificó una serie de características y factores comunes en los programas de formación ejemplares o innovadores. En primer lugar, tienen contenidos y objetivos centrados en la mejora escolar, en coherencia con los estándares estatales, se centran en desarrollar competencias de liderazgo instruccional en el desarrollo de una organización efectiva, y en la gestión del cambio escolar. En segundo lugar, los modelos formativos de estos programas se basan en la integración de la formación teórica y práctica, con espacios de

[3] En general, estos son programas de postgrado para profesores. Aun así, hay algunos autores y experiencias que relevan la importancia de evaluar la incorporación del liderazgo educativo como un eje central de los programas de formación de profesores, para que de esta manera los futuros líderes posean aprendizajes sobre la naturaleza de las organizaciones, el trabajo en equipo, la participación, la toma de decisiones y la predisposición a la colaboración (Prada , Sandó, & Ramírez, 2016).

reflexión, investigación, retroalimentación y evaluación tanto de sus profesores, como de los propios estudiantes. En tercer lugar, los programas innovadores poseen una estructura de cohorte que permite la colaboración y el trabajo en equipo. Finalmente, se señala que es necesaria la tutoría de expertos o profesores con experiencia en los espacios prácticos, para guiar el trabajo, resolver interrogantes y ser parte fundamental de la retroalimentación. Luego, como factores importantes para que el programa tenga buenos resultados, se encuentran la colaboración y conexión entre universidades y gobiernos locales, tanto para el apoyo como para garantizar buenos niveles de coherencia en la formación; el proceso de selección de los candidatos, en el sentido de que tengan experiencia como maestros, compromiso con la mejora instruccional y que posean un liderazgo potencial; un apoyo financiero sustentable y recursos materiales suficientes para los estudiantes.

Liderazgo y su formación en América Latina

En América Latina se ha venido desarrollando un mayor interés por el tema del liderazgo directivo, lo que es posible de observar a través de la preocupación y cambios en las políticas que buscan potenciarlo. Específicamente en cuanto a la formación, es posible constatar que en América Latina los directores han pasado por procesos formativos que son importantes, al menos desde un punto de vista cuantitativo. Así, en promedio, el 43,1% de los directores tienen un título universitario (con una amplia variación entre países, debido a las diferentes normativas sobre la formación de maestros) y el 20,1% tienen estudios de posgrado (Murillo F. J., 2012). Existe una amplia oferta formativa, pero la calidad es desigual y no responde a los diferentes momentos de la carrera directiva (antes, durante y después de asumir el cargo de director) ni a los distintos contextos escolares en los que se desenvuelven los líderes escolares. La evidencia indica que en la región existe un claro predominio de programas de formación tradicionales, con un sello más bien academicista y poca presencia de experiencias prácticas (Weinstein et al., 2015). Junto con ello, no hay una política de formación que permita que los programas, por una parte, cumplan con ciertos estándares básicos y, por otra, respondan a las necesidades de formación –nacionales y locales de cada uno de los contextos (Weinstein et al., 2015).

Si bien en la región comienza a observarse una mayor oferta de formación y políticas orientadas a la preparación de líderes escolares, no existe evidencia que permita indicar que esta formación se está traduciendo en mejores prácticas de los directivos o en un mejor funcionamiento de las escuelas en las que se desenvuelven. Un desafío evidente para la investigación latinoamericana de los próximos años será describir y comprender los efectos que tiene la formación de los directivos escolares (Weinstein, Azar, & Flessa, 2017).

Síntesis de las características de los sistemas de formación de directivos

Los casos revisados presentan un conjunto amplio de características específicas. A modo de resumen, en la siguiente tabla se detallan algunas de las más importantes:

País / Estado	Requisitos para ser director	Institución que realiza la formación	Tipo de formación	Tramos / etapas de carrera directiva	Evaluación de directivos y su formación
Australia	4 años de experiencia en docencia Registro como profesor ante entidad regulatoria (definida según cada estado) Experiencia en liderazgo y administración escolar (según cada estado)	El AITSL define, asegura y regula política de formación de docente y líderes escolares. Los programas son impartidos por entidades externas (proveedores: universidades, centros especializados, según estados).	Formación preservicio, en programas especializados para directivos (masters universitarios) y, recientemente, con certificación voluntaria, conducida por AITSL	No existen tramos específicos en el proceso de formación. Recientemente se ha instalado un proceso de certificación de competencias directivas.	Evaluación anual de directores basada en estándares nacionales y estatales Los resultados pueden influir en el acceso a desarrollo en la carrera y en el aumento de remuneraciones. No hay evaluación de la formación.
Canadá / Ontario	5 años de experiencia en docencia Dos títulos de especialidad o magister Certificación de ejercicio en nivel escolar Programa Principals' Qualification Programme (PQP) complete	El IEL define lineamientos para programas de formación. Son ejecutados por proveedores externos. El PQP es programa requisito para ser director en escuela pública.	Formación en preservicio Todos los directivos deben cursar el proceso de certificación en sus diferentes etapas para poder aspirar a roles directivos.	Los profesores de aula pueden continuar su desarrollo: 1.Specialist teacher 2.Head of department 3.Vice Principal 4. Principal Se definen criterios de promoción para las dos últimas fases.	Enfoque comprensivo de la escuela y el liderazgo escolar Sistema de evaluación Principal / Vice principal Performance Appraisal (PPA) cada 5 años Proceso de evaluación considera objetivos y estrategias establecidas por los directores, basados en plan de mejora de los board, plan de mejora de la escuela, contexto local, prioridades ministeriales y desarrollo profesional. No hay evaluación de la formación.

Singapur	Experiencia en docencia Título de profesor Riguroso proceso de selección para quienes desean ser profesores Monitoreo por parte del ministerio de educación respecto de potenciales líderes para ocupar cargos	El NIE diseña e implementa oferta formativa. La formación involucra promoción a jefe de depto., pasantía en ministerio de educación y asistencia a Executive program. Existe bonificación extra por asistencia a programas de formación.	Formación e inducción en preservicio. Todos los docentes que aspiran a funciones directivas deben contar con la formación específica, impartida por el NIE.	Tres vías de desarrollo para profesores de aula: 1.Teaching Track 2. Leadership track: a. Subject head b. Head of Department. c. Vice Principal d. Principal e. Cluster Superintendent f. Deputy Director g. Director h. Director - General of Education. 3. Specialist Track El ministerio de educación tiene un rol central: identificación, monitoreo y formación. Cada etapa define requisitos y criterios de promoción.	Evaluaciones anuales (Enhanced Performance Management System EPMS) que pueden condicionar entrega de bonos, compensaciones y reconocimientos. El desempeño en evaluaciones también puede condicionar promoción de una etapa a otra en la carrera. No hay evaluación de la formación.
Chile	4 años de experiencia docente Evaluación docente de nivel avanzado Programa de formación en el área	Los programas son impartidos por universidades, sin un proceso de certificación específico. Algunos reciben orientaciones en cuanto a contenidos y metodologías desde el MINEDUC (cuando tienen financiamiento público).	Hay una amplia variedad de oferta formativa, en formatos preservicio, inducción y en servicio.	No existe carrera directiva ni tramos específicos que la definan. Los docentes que aspiran a desempeñar funciones directivas lo hacen a través de formación de magíster y postulando a concursos abiertos.	Chile no cuenta con evaluación para directivos, aunque está desarrollando un primer esfuerzo piloto en esa línea. No hay evaluación de la formación específicamente.

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

2. Formación de directores: sistematización de elementos relevantes de los casos analizados

En la presente sección se desarrollan elementos descriptivos y comparados de la revisión realizada. El objetivo es identificar aquellos aspectos que sean importantes de destacar, tanto a nivel específico como en el contraste que puede observarse entre los casos analizados. En el cuadro que cierra la sección anterior se presenta una síntesis del análisis de caso realizado para los directores, mientras que en el Anexo 1 se puede encontrar el detalle de cada una de las fichas respectivas.

a. Gobernanza para la formación de directivos

Uno de los elementos centrales en la observación de los procesos de formación y evaluación de directivos es la forma en la que el sistema educativo se organiza y articula (en su totalidad, incluyendo instituciones públicas y privadas), en conjunto con las diferentes normativas que dan sentido y proyección al desarrollo de capacidades y al ejercicio profesional de directivos en escuelas. El punto central que está detrás de este elemento es cómo cada país es capaz de establecer sus objetivos y prioridades (de corto, mediano y largo plazo) respecto de los roles que cumplen los directivos escolares dentro del sistema.

Respecto de los roles y las funciones de los directivos, un elemento importante para puntualizar es que se puede ver un nivel de concordancia bastante importante en los casos revisados. Hay un esfuerzo por instalar la figura del director como el líder pedagógico de las comunidades educativas, lo que implica ir corriendo el límite entre las funciones administrativas y las funciones propiamente instruccionales. No obstante, lo interesante de analizar es la forma en que se quiere ir promoviendo este cambio. Sin dudas, revisar los modelos en los que se estructuran estos sistemas da luces para comprender de mejor forma esta transición.

De este modo, es posible apreciar diferentes estructuras de trabajo, combinando elementos institucionales, normativos, culturales y de fortalecimiento de la función directiva. En los casos revisados, se aprecian sistemas que funcionan con distintos niveles de centralización / descentralización, lo que además se combina con los niveles de autonomía que tienen las escuelas para su funcionamiento, variable importante a tener en cuenta, tanto desde la perspectiva de la gobernanza, como desde el ejercicio de la función directiva.

La revisión indica que cada país va generando sus propias soluciones institucionales (arquitectura), en función de múltiples elementos, que responden en su gran mayoría a sistemas que han venido funcionando de la misma forma por mucho tiempo. Dentro de esa realidad, se puede ver la introducción de nuevas herramientas o iniciativas de carácter programático, pero no grandes reformas al sistema de formación y trabajo de los directivos. Esto da cuenta de la complejidad de encontrar soluciones de política en este ámbito que, como muestra la literatura especializada, se encuentra en una situación difícil en cuanto a sus procesos y resultados.

Dentro de los casos seleccionados, existen sistemas que funcionan con un gran nivel de centralismo, como es el caso de Singapur, donde la formación docente y directiva responde a una iniciativa exclusivamente estatal, desde la selección de los futuros docentes, su respectiva formación universitaria, su certificación, evaluación y posterior promoción. De este modo, en el caso de Singapur es posible la aplicación de una batería de herramientas que se benefician de este "control central del proceso", ya que es posible garantizar una serie de procesos y contenidos específicos que serán abordados de manera concreta por las instituciones, por lo que a su vez hay un riesgo muy bajo de desarticulación en el proceso.

El desarrollo de un sistema de este tipo se favorece por algunas características específicas del país. Singapur cuenta con una población cercana a los 6 millones de habitantes, con una población escolar y un número de escuelas que permite un manejo centralizado y eficiente. Del mismo modo, el trabajo de articulación institucional se ve beneficiado por estas características. Estos factores son importantes, pero sin duda no suficientes, ya que además Singapur ha demostrado la importancia de ubicar la educación como una de las principales palancas para el desarrollo, asegurando condiciones y financiamiento a fin de garantizar un servicio educativo de calidad en todos sus componentes. El docente y directivo es claramente uno de ellos.

Los docentes y directivos gozan de un alto nivel de respeto y prestigio, lo que se expresa en la alta selectividad de la carrera, sus condiciones de trabajo y recursos disponibles. Ser director es el resultado de un proceso formativo complejo, que implica el ingreso temprano a una carrera docente, en el que la formación directiva es una de sus posibilidades (entre tres disponibles). Cabe señalar que este nivel de centralismo no impacta en la forma en que las escuelas funcionan. Estas tienen altos niveles de autonomía, dentro de un marco general que es definido nacionalmente.

En la misma dimensión de análisis, el caso chileno también presenta un alto nivel de centralismo en su diseño (con un ministerio nacional y niveles regionales y provinciales que toman ciertas definiciones para el sistema en su conjunto), que tiene que ver con la estructura administrativa del país. No obstante, este modelo es muy diferente al de Singapur, ya que la estructura nacional opera para la definición del currículum y de sus herramientas de implementación y evaluación, principalmente, pero no para otros elementos claves. La formación docente y directiva, por ejemplo, se realiza en universidades nacionales, que pueden variar significativamente en los contenidos enseñados y en las metodologías utilizadas.

En Chile no existe una carrera directiva, cualquier docente puede aspirar a cargos directivos a través de concursos públicos (con ciertos requisitos para su participación). Esto ha ocasionado que exista una amplia diversidad en cuanto a este eslabón del sistema educativo, así como sobre la oferta formativa disponible. De todas formas, el ministerio de educación ha desarrollado una serie de iniciativas y políticas que apuntan a generar condiciones de desarrollo profesional mínimas y un conjunto de prácticas que se definen en un marco para la buena dirección.

Un actor clave en la formación directiva en el sistema chileno son las universidades (públicas y privadas), que imparten un abanico amplio de programas de posgrado y de especialización en gestión y administración escolar, abordando diferentes temáticas y contenidos relacionados con las funciones directivas. No existe un único programa de formación, sino más bien un conjunto de programas (la mayoría de ellos sin acreditación alguna) que compiten en un mercado amplio y poco regulado.

La participación del ministerio de educación en este punto ha ido creciendo en los últimos años, creando dos centros especializados en liderazgo educativo, que imparten cursos de formación para directivos, entre otras líneas de trabajo. En términos de políticas de desarrollo, Chile aprobó recientemente una carrera profesional docente (en 2016), que establece las fases y el desarrollo profesional para los docentes, y que afecta directamente el ejercicio de la función directiva. Se espera que prontamente se pueda incorporar en esta política a la carrera directiva, ausente en su diseño inicial.

El resto de los casos analizados (Canadá - Ontario, Estados Unidos - Illinois y Australia) presentan un modelo político-administrativo muy diferente, ya que son países con gobierno federal, en el cual los estados o provincias tienen altos niveles de definición en las materias educativas que se llevan a cabo en los diferentes territorios, lo que opera por cierto para el caso de la formación docente y directiva. No obstante, en los tres casos, el modelo de formación de directivos presenta algunas similitudes interesantes de analizar.

La certificación de las habilidades y capacidades para desempeñarse como directivo es un pilar central en los modelos de estos tres casos. Con diferencias en su diseño (que serán abordadas más adelante), mantienen un esquema que apunta al mismo objetivo: una autoridad (estatal) es la encargada de dar cuenta de la existencia de un conjunto de habilidades y condiciones que hacen posible que un docente pueda desempeñarse como directivo.

El marco de acción detrás de este modelo es que la institución acreditadora tiene la capacidad de movilizar a un conjunto de actores del sistema (dentro de los cuales están los propios docentes y las instituciones formadoras) al mejoramiento en los procesos de formación. En rigor, el Estado nacional no es el formador (o las provincias respectivas) sino que es el ente que certifica que la formación sea de calidad y que el aspirante cumpla con los requisitos necesarios para desempeñarse en esa función.

En Canadá - Ontario, el ministerio de educación de la provincia es muy activo en la definición de los elementos centrales del sistema educativo, considerando con esto sus contenidos, financiamiento y certificación de la formación docente y directiva. Este rol preponderante en la definición de la política y las herramientas se ha complementado además con una permanente incorporación de una serie de actores que no forman parte del ministerio (asociaciones de docentes, directivos, familias) pero que son parte del sistema educativo y que integran consejos específicos para la toma de decisiones en diferentes ámbitos del sistema.

Para el caso particular de la formación de directivos, existe el Instituto de Liderazgo Educativo de Ontario, que está compuesto por las asociaciones de directores, las

asociaciones de supervisores, el consejo de directores de escuelas, representantes del mundo público y el ministerio de educación. El instituto es dirigido por un comité con un miembro de cada una de las asociaciones que lo conforman, y sus decisiones son tomadas por consenso, garantizando un enfoque colaborativo en el trabajo. En conjunto entre el Instituto de Liderazgo y el ministerio se llevó a cabo el diseño de una iniciativa para la certificación de los directores, que implica un proceso formativo de diferentes etapas, requisito para todos aquellos que quieran ejercer el cargo.

En el caso de Estados Unidos - Illinois, el ente rector del sistema es el ISBE (Illinois State Board of Education), que opera como el principal tomador de decisiones de política educativa, desde su financiamiento, diseño, evaluación y administración. Al igual que lo observado para la provincia de Ontario, el ISBE no tiene dentro de sus funciones la formación de docentes o directivos, sino que opera como un ente que acredita a instituciones en sus procesos formativos, a través de una revisión acuciosa de sus contenidos y metodologías. De este modo, existe un aseguramiento de condiciones de calidad del proceso y de sus contenidos, que deben estar alineados a los estándares para directivos existentes en el estado.

El modelo de Illinois presenta una apertura importante hacia el mercado de servicios de apoyo para la formación directiva. Existe una serie de programas de asistencia técnica y de formación de directivos (ofrecidos por universidades o instituciones de apoyo, tanto públicas como privadas), que son revisados y "licenciados" por el ISBE para ser ofrecidos a las escuelas por diferentes organizaciones. Dentro de estos servicios, por ejemplo, hay programas de mentoría de directivos en ejercicio, diseñado e implementado por la Asociación de Directivos de Illinois.

Así, el rol que tiene la ISBE es muy activo en la definición de un marco para el trabajo de estas instituciones, las que deben responder a los contenidos a los que apuntan los distintos procesos de certificación y validación, considerando además que la misma ISBE es quien otorga la licencia a directivos para poder desempeñarse en sus funciones.

En Australia, si bien el modelo mantiene características similares, es interesante que en los últimos años se ha llevado a cabo un proceso de reflexión respecto de las funciones directivas y de la situación en el país, con una "población" de directivos con promedio de edad muy alto, y poco interés de profesores más jóvenes en desarrollarse para ocupar esos cargos, lo que impulsó un proceso de revisión de los mecanismos para llegar a ser directivo y la forma en cómo estaban operando. En este país no hay carrera directiva y el desarrollo de la función responde más bien a la acumulación de experiencia en funciones docentes para aspirar a cargos directivos (en el año 2013, el promedio de años de experiencia acumulados de los directivos era de 27). Con este escenario, el ministerio de educación australiano, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) y el Principals Australia Institute (PAI) iniciaron la revisión del marco de estándares para directivos y, con esta base, impulsaron un proceso de formación y certificación para directivos, que se realiza de manera voluntaria en un lapso de 18 meses y que pone foco en la solución de problemas, más que en la formación académica como tiende a ocurrir en este tipo de iniciativas.

El enfoque impulsado por Australia tiene elementos que permiten analizarlo no sólo desde sus procesos específicos, sino también desde la innovación en la certificación y en la formación de directivos. Más que centrarse en una serie de contenidos o en una actualización de estos, el foco de la certificación es eminentemente práctico. Se realizan portafolios de iniciativas (con temáticas definidas previamente), que deben ser preparados y presentados por los directivos para su evaluación, análisis y retroalimentación. Así, más que entender la certificación como un proceso que ocurre en una entidad formativa fuera de la escuela, es precisamente todo lo contrario, ya que los portafolios son una herramienta de trabajo que debe ser desarrollada en la escuela, por el directivo y su equipo, considerando un conjunto integral de variables para su análisis. La implementación de esta certificación es sumamente reciente (en 2017 se certificaron los primeros directivos), por lo que el seguimiento de los resultados de esta experiencia es un elemento de gran interés en la temática de formación directiva.

b. *Elementos específicos del sistema de formación directiva: roles, estándares de desempeño y fases de desarrollo directivo*

Al analizar más en detalle los contenidos de las propuestas de los casos para la formación directiva, se destacan algunos elementos por su semejanza entre los sistemas. Los cinco casos analizados cuentan con un marco de estándares para la función directiva, con similitudes y diferencias en el tipo de instrumento diseñado y los usos específicos que se le da. Por otra parte, los roles y funciones de los directivos suelen ser similares, apuntando al desarrollo de un liderazgo que pueda ser expresado más desde lo pedagógico que desde lo meramente formal y administrativo. Sin embargo, la historia y la cultura de cada uno de los casos analizados debe ser considerada también al momento de analizar la forma en cómo se apunta a generar condiciones sustentables para la formación y el desarrollo directivo. Aspectos vinculados al prestigio que tienen los docentes en la sociedad, las condiciones de trabajo, la relación con sus pares y con el resto de los docentes en la escuela, las comunidades escolares en su conjunto, por nombrar algunos, deben ser considerados al momento de analizar y proyectar los sistemas de formación de directivos, sus características, resultados y aprendizajes para la política.

Los directivos tienen roles similares (descritos en las fichas), que son identificados en diferentes instrumentos (legales, programáticos, marcos de actuación), pero esas semejanzas van tomando matices interesantes al analizar esos roles y esas funciones en conjunto con el marco en donde se aplican, y revisando además la articulación de actores en el sistema educativo. Da la impresión de que los conocimientos acumulados sobre liderazgo educativo han logrado ir permeando los perfiles y roles que deben tener los directivos, al menos en los casos analizados, pero lo relevante no está en esta definición, sino en la forma en la que estos roles son llevados a cabo y en los dispositivos de apoyo, evaluación o seguimiento que hay detrás de esto en cada sistema educativo.

Un elemento importante es la confianza en las capacidades directivas, que permite generar un sistema con un nivel alto de certeza de los procesos que ocurren en las escuelas. El caso de Singapur es un muy buen ejemplo, que combina un sistema altamente centralizado en la

definición de contenidos específicos, con la cesión de la ejecución de los programas y políticas en equipos escolares altamente capacitados.

En los otros casos, salvo en Chile, se asume que una persona que ha llegado a directivo ha acumulado la experiencia necesaria para desempeñar ese rol, tomando además ciertos criterios y requisitos mínimos de formación y especialización para ello (y, en ciertos casos, exigencias de formación previa). Con diferentes niveles y diseño, Illinois, Ontario y Australia han logrado instalar dispositivos de formación y certificación bastante sofisticados, que pueden dar cuenta de la experiencia previa de un docente, su nivel de formación y su preparación para desempeñar adecuadamente el rol de director. En estos esfuerzos, han participado no sólo las instancias gubernamentales, sino además otro conjunto importante de actores, dentro de los que se cuentan asociaciones profesionales de directivos, institutos de investigación y organizaciones de la sociedad civil. Esto fortalece las iniciativas y empuja a que la educación escolar adquiera la relevancia que requiere dentro de la sociedad.

El caso chileno se ubica en un nivel mucho más primario de desarrollo. El país está recién poniendo en marcha las primeras bases de una política nacional de desarrollo directivo, lo que requiere, por cierto, de un acuerdo que apunte a la continuidad de las iniciativas a lo largo del tiempo, y a la revisión de los cuerpos legales vigentes, a fin de instalar una carrera directiva similar a la que existe para los docentes (promulgada hace poco tiempo). Se han dado pasos importantes con la concursabilidad de los cargos directivos, lo que agregó no sólo transparencia al proceso, sino aprendizaje institucional de cómo generar un mecanismo adecuado de selección, evaluación y seguimiento de estos avances. El sistema chileno requiere de una articulación más específica entre los entes formadores (universidades, principalmente) y los contenidos y las metodologías utilizadas en ese proceso. En ese sentido, iniciativas como la de Ontario o Illinois, que certifican que los programas de formación estén en línea con los marcos de actuación para directivos, resultarían de gran avance para la realidad educativa chilena.

Otro elemento fundamental en este análisis está dado por los marcos de actuación para las funciones directivas (“estándares”), presentes en todos los casos analizados, con elementos similares, pero también con matices que son relevantes de revisar y comprender (y que se relacionan con los elementos culturales ya mencionados).

En términos generales, la función de los estándares para los directores no es conceptualmente muy diferente de la de los estándares de enseñanza o aprendizaje que muchos sistemas educativos han ido desarrollando (Pont, 2013). En un sentido amplio, los estándares para los directores definen lo que deben saber y ser capaces de hacer en los ámbitos de su competencia. Se trata, por lo tanto, de guiar su trabajo y esbozar los objetivos que se espera que alcancen los directores. La mayoría de los países perciben los estándares de desempeño para los directores de escuela como una herramienta estratégica para mejorar la calidad de la educación.

Esto permite aclarar y alinear las expectativas en torno al rol del director, organizar la serie de políticas que abordan su función y avanzar hacia la profesionalización de los directores mediante la definición de códigos comunes. Esta aclaración también define lo que la

función del director no implica, dilucidando sus límites (Ingvarson, Anderson, Gronn, & Jackson, 2006).

Los estándares pueden ser un marco de referencia muy útil en la formulación de estrategias de desarrollo profesional para directores. Básicamente hay dos criterios de construcción. El primero, adoptado en los sistemas educativos en Australia, Chile e Illinois, consiste en dar pautas para el desarrollo profesional, que pueden ser asumidas por los directores a nivel individual, por los administradores educativos a través de la definición de planes de desarrollo profesional, así como por centros de formación, que diseñan sus programas teniendo en cuenta los estándares. El segundo, más prescriptivo, es la capacitación estructurada para directores, que define contenidos curriculares obligatorios y metodologías de enseñanza mínimas, que tiene en Singapur uno de sus ejemplos más concretos, donde la formación sólo puede realizarse en la Universidad Nacional y a través de un programa específico diseñado para eso. Ontario se ubica en un intermedio, ya que la formación de directivos puede ser realizada en universidades de la provincia, asociaciones de directores y federaciones de docentes, pero a través de un programa ya diseñado para esos efectos, en el cual se permiten innovaciones limitadas, dependiendo del foco de cada institución.

Lo que sí queda claramente establecido, gracias la revisión realizada, es la importancia de contar con estándares de desempeño como una forma de establecer un cierto piso básico de expectativas de lo que un director debe hacer en su ejercicio profesional. No sólo por el hecho de que todos los casos revisados cuenten con una herramienta de este tipo, sino porque cualquier esfuerzo que apunte al desarrollo de una carrera directiva en una envergadura nacional o provincial, descansa en el conjunto de definiciones que se generan en la elaboración de estos estándares. Dicho de otro modo, no es posible pensar la formación y el desempeño directivo a largo plazo sin contar con un instrumento de estas características.

En los casos revisados, los estándares son la base del desarrollo de políticas específicas para trabajar en formación directiva. Los estándares entregan un marco de actuación y definen un conjunto de prácticas que son esperables para el desempeño docente. En cierto modo, lo que se define con este marco son las expectativas del trabajo de los directivos en diferentes dimensiones de su labor. Los contenidos de estos marcos de estándares para directivos, además de informar a quienes desempeñan esas funciones, fijan también los criterios para el resto de los actores del sistema que participan de la formación directiva, especialmente las entidades formadoras (universidades), o quienes llevan a cabo los procesos de acreditación.

Del análisis de los casos seleccionados, se pueden apreciar diferentes modelos de construcción de estándares, desde propuestas más genéricas a desarrollos con alto nivel de especificidad en las prácticas a desarrollar por los directores. Los casos de Singapur y Ontario presentan un modelo de estándares más amplio e integral, estableciendo desde dimensiones generales del desempeño, hasta actividades y prácticas específicas. Los estándares son utilizados tanto para la formación, como para la certificación y evaluación del desempeño de los directivos, a través de diferentes herramientas.

En el caso de Singapur, los estándares están fuertemente vinculados a la formación directiva y a la evaluación de los directores respecto de sus resultados y planes de acción. En este caso, hay una articulación muy bien diseñada para diferentes procesos en las etapas de formación, implementación y evaluación de la función directiva, y esa articulación está dada por el Marco de Desarrollo de Liderazgo (Leader Growth Model Framework), que es como definen a los estándares. En Ontario, el uso de los estándares (Principal´s Qualification Programme - PQP) es amplio, abarcando principalmente el proceso de formación, pero también parte del proceso de certificación de universidades e instituciones que imparten el programa de formación. A su vez, la evaluación de escuelas en la provincia utiliza este marco para la evaluación del desempeño de los directivos, que es una de las dimensiones centrales en el proceso de evaluación de escuelas. El modelo de estándares que se definen en este marco aplica a una mirada integral de la función directiva, indicando procesos y prácticas esperadas, pero no necesariamente definiendo un resultado específico, ya que está basado en una perspectiva holística de los procesos más que en categorizar sus resultados.

El análisis de los estándares de Australia muestra elementos interesantes, no sólo por su contenido, sino por el proceso de reflexión que llevó a replantear sus definiciones y los usos que esta herramienta estaba empujando. En Australia no hay formación directiva nacional, y hasta el año 2015 no existía tampoco un proceso de certificación de capacidades, conocimientos o habilidades que diera cuenta de los alcances de la función directiva ni de su acceso. En conjunto con una revisión de los estándares, se agregó además la necesidad de avanzar en un modelo de certificación que diera cuenta de la realidad del país (altamente diversa en sus provincias), y se definió un enfoque de estándares que plantea una mirada general de un conjunto de requisitos para el liderazgo, con escenarios a través de un conjunto de prácticas profesionales esperadas (valores, procesos, resultados) pero, además, estos elementos son observados desde distintos lentes (perfiles de liderazgo), lo que amplía aun más el espectro y los alcances que se le otorgan al liderazgo directivo. Es un modelo que apunta al cambio educativo desde un rol directivo integral, como el principal eslabón de la dirección de una organización profesional, que moldea escenarios, utiliza recursos diversos y fortalece la organización por sobre las individualidades.

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (el modelo de estándares directivos de Chile) presenta un modelo de orientación para las funciones directivas basado en dos componentes: dimensiones de práctica (cinco ejes, con subdimensiones específicas) y recursos personales (habilidades, principios y conocimientos profesionales). A partir de estos elementos se configura un mapa que permite observar el ejercicio de las funciones directivas desde una perspectiva amplia e integral.

Las dimensiones de práctica y sus respectivas subdimensiones abarcan de manera amplia los roles y el ejercicio que los directivos deben llevar a cabo en sus escuelas. No obstante, al agregarle los recursos personales, se complementan las miradas sobre el liderazgo, permitiendo considerar elementos más complejos en el ejercicio profesional, potenciándolo a través de estos recursos. En cierto modo, el modelo chileno toma elementos del ejemplo de Australia, en la elaboración de los perfiles profesionales, llevando a la práctica un liderazgo directivo que se fortalece no sólo a través de las capacidades o conocimientos, sino también a través de principios y valores. En este sentido, el modelo de estándares

desarrollado en Chile es definido como "de contenido", ya que se concibe como una herramienta orientadora del sistema, más que un instrumento para la evaluación o el seguimiento del desempeño de los directivos. A partir de estas definiciones, se informa además a las entidades que imparten cursos de perfeccionamiento directivo, para ajustar sus contenidos a lo que define el marco.

Por último, el modelo de estándares usado en Illinois (Illinois Professional School Leader Standards) presenta un diseño que está más enfocado en el desempeño de las funciones directivas que en un horizonte genérico de los alcances del liderazgo. Si bien la herramienta tiene un foco principal (evaluación de desempeño), sus contenidos son también los que informan y generan los elementos para el proceso formativo, a través de la certificación de programas para estos efectos.

De todos los casos revisados, Illinois es el único que plantea estándares con niveles de evaluación tan concretos, donde cada una de las dimensiones y subdimensiones tiene especificados los niveles de logro y las categorías de desempeño. Esto puede ser considerado positivo en ciertos escenarios (donde la formación directiva es diversa y con gran variabilidad en sus conocimientos y habilidades), pero en un sistema en el cual los directivos deben pasar por un proceso de certificación de capacidades y conocimientos, una herramienta con un alto nivel de especificidad en la evaluación y sus dimensiones puede no captar aspectos dinámicos del ejercicio del liderazgo directivo, que tienen más que ver con la dinámica de problemas de práctica, aplicando soluciones en base a conocimientos y a la propia experiencia.

En suma, respecto de los modelos de estándares, podemos constatar que no hay opciones cerradas, y que cada país/estado va desarrollando un esquema acorde a su realidad local e institucional. Contar con esta herramienta no es sólo relevante por su contenido, sino también por la manera en cómo es utilizada para fijar el piso de condiciones que la formación directiva debe tener y, sobre esta base, poder construir un entramado de herramientas, instituciones y mecanismos de funcionamiento que permitan asegurar una formación de calidad para los directivos de escuelas.

c. *Explorando las fases de desarrollo directivo*

Uno de los objetivos centrales de este reporte es describir las diferentes fases de desarrollo en la formación directiva en los casos analizados. El principio fundamental que está detrás de esta idea de desarrollo es el aseguramiento de ciertas condiciones que deben estar presentes en todo directivo escolar, sobre la base de que esta figura es un eje fundamental en el logro de un proceso de enseñanza y aprendizaje exitoso en las escuelas.

De los casos revisados, se pueden observar modelos muy diferentes para la formación directiva, destacando particularmente dos de ellos por su claridad y centralidad en los objetivos: Singapur y Ontario. En ambos existe un proceso formativo obligatorio para lograr ser directivo, que ocurre con anterioridad a que la persona pueda postular al cargo (preservicio). Por otra parte, Illinois también presenta una certificación que es obligatoria para el ejercicio de las funciones directivas, pero que está abierta a cumplir con ciertas

condiciones, más que haber pasado por un proceso de formación específico, como en los dos casos anteriores.

Australia tiene un modelo intermedio, en el que la certificación es un proceso formativo de alto nivel, que requiere de un trabajo de 18 meses de parte de los participantes, pero que no se realiza en preservicio sino en servicio, y de forma voluntaria, lo que dificulta definirlo propiamente como una carrera directiva.

Por último, en el caso de Chile, no hay un esquema que obligue a los directivos a ser parte de una carrera específica. Los docentes pueden aspirar a ser directivos presentándose en concursos abiertos para la selección, que se realizan en todas las escuelas públicas del país. No se requiere que hayan pasado por un proceso formativo específico, sino que se solicita contar con algún tipo de especialización en gestión o liderazgo escolar, y con un mínimo de cuatro años de experiencia docente.

En este ámbito sin duda destaca el análisis de Singapur, el único de los casos revisados que tiene una carrera directiva propiamente tal. En esta, todos los docentes del sistema deben escoger una ruta para su desarrollo; una de las posibles es la ruta de la función directiva. El siguiente cuadro resume los objetivos y las etapas respectivas del proceso.

<table>
<tr><td>Contexto</td><td>En el año 2001, como parte de un proceso de apoyo a los docentes en sus carreras profesionales, Singapur diseñó y puso en marcha el Edu-Pac (Plan de Desarrollo y Carrera Profesional Educativa). Un reconocimiento a la carrera, que registra tres elementos fundamentales: (1) un marco para el avance dentro de la carrera profesional; (2) un conjunto de incentivo de reconocimiento y financieros; y (3) un sistema de evaluación</td></tr>
<tr><td>Estructura de la carrera</td><td>Hay tres rutas en la carrera docente: (1) una ruta de enseñanza, (2) una de liderazgo y (3) una de especialista senior. Mientras que la pista de enseñanza está diseñada para profesores que aspiran a convertirse en profesores expertos y permanecer dentro de las aulas, la pista de liderazgo es para aquellos que buscan puestos de liderazgo escolar o roles de liderazgo en el Ministerio de Educación, y el camino especializado es para aquellos que desarrollan un profundo conocimiento y habilidades en disciplinas específicas, que pueden llevarlos a posiciones de liderazgo a nivel ministerial centradas en el desarrollo y la evaluación del currículo. Cada nivel tiene una gama de experiencias coordinadas y capacitación para preparar a futuros líderes para roles con mayor responsabilidad. Además, los profesores pueden moverse entre pistas, siempre que cumplan los requisitos necesarios.

CARRERA DE DESARROLLO DOCENTE

<table>
<tr><th>Ruta enseñanza</th><th>Ruta liderazgo</th><th>Ruta especialista</th></tr>
<tr><td>(1) Profesor senior
(2) Profesor líder
(3) Profesor maestro
(4) Maestro principal</td><td>(1) Jefe de nivel / área
(2) Jefe de departamento
(3) Vicedirector
(4) Director
(5) Superintendente clúster
(6) Director ejecutivo
(7) Director
(8) Director general</td><td>(1) Especialista senior 1
(2) Especialista senior 2
(3) Especialista líder
(4) Especialista principal
(5) Especialista jefe</td></tr>
</table>
</td></tr>
<tr><td>Características de la ruta de liderazgo</td><td>La ruta de liderazgo proporciona otra vía de avance profesional para los maestros con potencial de liderazgo, que se identifican temprano y son preparados para estas tareas. Los roles</td></tr>
</table>

	específicos son los siguientes: I. El jefe de área y los jefes de nivel observan y capacitan a nuevos profesores. II. Los jefes de departamento desempeñan cuatro amplias funciones: 1) gestión del departamento, incluida la capacitación y el desarrollo de docentes en áreas temáticas; 2) administración (colaboración a los directores y subdirectores en asuntos administrativos); 3) enseñanza, para que puedan aconsejar y dar asistencia práctica a otros; y 4) gestión de toda la escuela, como parte del equipo de gestión de la escuela. Según las descripciones, dentro del sistema de evaluación, tienen cinco responsabilidades principales dentro de su aula, departamento, escuela y grupo: 1) liderazgo / visión organizacional, planificación estratégica y administración; 2) administración de personal; 3) gestión de procesos centrados en el alumno; 4) administración de recursos; 5) desarrollo profesional. III. Los vicedirectores supervisan todas las áreas no curriculares, mejoran la educación holística para los estudiantes y dirigen un equipo de personal ejecutivo y administrativo para lograr la excelencia en la administración escolar y el apoyo operativo. También ayudan a los directores en numerosas áreas, desde la planificación estratégica y la gestión de recursos, al establecimiento de estructuras de gestión del conocimiento. IV. Los directores dirigen e inspiran a los maestros a proporcionar a los estudiantes una educación integral, mientras los ayudan a descubrir sus fortalezas, además de trabajar con los padres y la comunidad. Los directores son sistemáticamente designados y rotados para que las escuelas tengan nuevas perspectivas y los más experimentados puedan compartir mejores prácticas en diferentes escuelas; este proceso también posibilita a los directores progresar en el desarrollo de sus carreras.
Evaluación de los directivos	El desempeño de los directores, que es regularmente monitoreado y evaluado, se miden según los estándares directivos y de mejoramiento de la escuela. Aquellos directores que no cumplan con los estándares de desempeño serán asesorados y entrenados y, si es necesario, reasignados en otros lugares. Anualmente, el sistema de evaluación (EPMS) mide el desempeño, los procesos y las competencias de liderazgo del director en las siguientes áreas: 1) visión para la escuela; 2) planificación y administración estratégica, en mecanismos que mejoren la profesión y contribuyan a la comunidad y a la nación; 3) desarrollo y gestión holística e integral del personal; 4) gestión de recursos y procesos escolares; y 5) desempeño general de la escuela, medido por el rendimiento académico de los estudiantes y otros indicadores de rendimiento estudiantil, incluyendo en artes y estética; aptitud física y deportes; bienestar social y emocional; y moral y liderazgo estudiantil. Las evaluaciones, a su vez, ayudan a informar el plan de desarrollo profesional de un director y las metas anuales para el próximo año escolar.
Compensación y sistema de reconocimiento	Aumentos salariales, capacitación adicional y oportunidades de tutoría ocurren en todos los niveles y rutas de la carrera profesional. Los docentes reciben aumentos anuales durante los primeros tres años de enseñanza. A partir del tercer año, los aumentos se basan en los avances en la carrera profesional. El desempeño en la evaluación anual está vinculado a una compensación financiera (por ejemplo, ajustes salariales) y medios no monetarios (por ejemplo, reconocimiento y premios). Los maestros calificados con "A" obtienen una bonificación de hasta 3.25 meses de salario, mientras que los de calificación "C" reciben aproximadamente 1.5 meses de salario y los calificados con "E" son sometidos a una evaluación de desempeño por 6-9 meses.

Fuente: elaboración propia con información oficial

De la información anterior se puede apreciar que la carrera docente es aquello que estructura los distintos roles y funciones de todo el sistema, desde su mirada a los procesos de aula a la formación docente en universidades y la administración escolar, pero también la administración del sistema en su conjunto. Este diseño es uno de los más reconocidos a nivel internacional y descansa en una meta nacional de contar con un sistema educativo de alto nivel, que sea el motor de desarrollo para el país y que, por cierto, ha requerido de un nivel de consenso importante para poder ser puesto en marcha. Desde el inicio de esta reforma (aproximadamente el año 2001), Singapur ha ido mejorando sistemáticamente sus resultados de aprendizaje en pruebas internacionales, reduciendo además las brechas de equidad internas entre estudiantes.

Otro caso que vale la pena documentar más detalladamente es el de Ontario, donde los docentes que quieren aspirar a cumplir funciones directivas deben llevar a cabo un proceso de formación en servicio, que apunta a la certificación de habilidades y competencias específicas (PQP). Este proceso es abierto a cualquier docente con al menos cinco años de servicio, que puede iniciar su formación en cualquiera de los proveedores habilitados para ello. El proceso consta de tres fases (detalladas en la ficha resumen de Ontario). Una de ellas corresponde al *Practicum,* que es un proyecto de reflexión colaborativa, que se realiza con un seguimiento de parte de un mentor del programa. Todos los aspirantes deben llevar a cabo el *Practicum* para poder realizar la fase final del proceso formativo.

El PQP apoya a los candidatos en el desarrollo de su capacidad de pensamiento crítico e investigación a través del uso de teorías clave de liderazgo, que apoyan la visión de la provincia para las escuelas: ser éticas, equitativas, justas, inclusivas, atractivas y empoderar los entornos de aprendizaje. El Colegio de Maestros de Ontario acredita a múltiples proveedores del PQP, incluidos los consejos de directores, las universidades y algunas juntas escolares del distrito (en colaboración con los consejos). Para ayudar a los proveedores a diseñar cursos que cumplan con los requisitos provinciales, el Colegio publica pautas del programa que describen los requisitos estructurales, de instrucción y evaluación del PQP. Para ser aprobados, los proveedores potenciales diseñan un curso alineado con los estándares, el marco conceptual y la visión en las Pautas de PQP del Colegio. Los cursos propuestos se envían al Colegio para su acreditación y luego se pueden ofrecer a los maestros.

Una vez en el cargo, cada nuevo director recibe mentoría por dos años de directores en ejercicio, como una forma de dar acompañamiento y soporte en los primeros años en la función. Posteriormente, los directores se suman a redes de trabajo locales y a iniciativas de colaboración, guiadas por el Colegio de Profesores de Ontario.

Esto muestra la forma en la que el sistema funciona y se fortalece, a través de un empoderamiento y articulación de los distintos actores, que ejercen diferentes roles. De este mismo modo, los directores en ejercicio colaboran con la certificación de nuevos directores, en un esfuerzo no sólo por fortalecer a los postulantes, sino también para actualizar y mejorar continuamente sus propias capacidades de ejercer el liderazgo en diferentes contextos y situaciones.

d. Características de las distintas opciones de formación: público objetivo y metodologías

En el contexto de los diferentes programas de formación, hay algunos elementos importantes de destacar, que se vinculan con la progresión profesional, en el marco de un sistema que tiene contemplada una estructura de avance (como en Singapur), como también en otros casos donde los avances responden más a iniciativas personales de desarrollo profesional (como el caso chileno). En todos ellos se pueden ver aspectos comunes en estos perfiles, así como elementos particulares que tienen relación con el tipo de sistema, la cultura escolar o las trayectorias que han seguido las políticas de promoción y desarrollo del liderazgo en cada uno de los casos.

- Público objetivo: ¿quiénes siguen la formación directiva?

El caso de Singapur ya fue detallado en las páginas previas y es aquel que muestra mayor consistencia en todas las fases del proceso. El ingreso a la carrera de pedagogía es de un nivel alto de selectividad (es una de las carreras más prestigiosas del país), por lo que el "universo" de potenciales directivos parte de una base de capacidades y habilidades alta. La identificación de potenciales líderes se hace en una fase temprana (primeros tres años de ejercicio), en paralelo a otras rutas de formación igualmente relevantes y valoradas por el sistema. En este proceso de selección se pone énfasis en las capacidades personales y en las habilidades de trabajo en grupo, resolución de problemas e integralidad en el análisis de los problemas de práctica que se van presentando. Independiente de la ruta escogida, existe también la posibilidad de modificar la selección inicial, en caso de que se quiera privilegiar otro proceso de desarrollo profesional diferente del directivo.

Un ejemplo similar puede verse en Ontario, pero con menor nivel de centralidad en el proceso formativo. En este caso, la población objetivo para participar de los procesos de formación se compone por docentes habilitados de la provincia que aspiran a ser directores, y que deben contar con un mínimo de cinco años de experiencia en escuelas (docencia o labores de gestión escolar). Hay múltiples proveedores habilitados para implementar el proceso formativo, y es el aspirante quien escoge cómo llevar a cabo ese proceso y en qué institución.

En Australia no existe una identificación temprana de los potenciales líderes. Se asume que el desempeño exitoso en diferentes roles y funciones de la estructura escolar es el principal recurso para iniciar un proceso de desarrollo profesional hacia funciones directivas. Gran parte de los directores a nivel nacional no cuentan con ningún tipo de certificación o formación estándar, sino que más bien han ido desarrollando capacidades y funciones acorde a los desafíos y al marco de trabajo establecido en las diferentes provincias. En los últimos años, y con la necesidad de incentivar a docentes a seguir hacia funciones directivas, se ha instalado un proceso de formación y certificación para directivos en ejercicio de diferentes niveles de experiencia. En este proceso, que es voluntario, se solicita una experiencia previa de tres años en funciones directivas. En cierto modo se trata de un requisito que puede ser cumplido por un número alto de postulantes y que, a su vez,

incentiva a docentes de diferentes edades a buscar continuidad hacia funciones directivas, para así poder participar del proceso de formación. A su vez, existe también la posibilidad de que se autorice a docentes sin experiencia directiva para llevar a cabo el proceso de certificación, lo que es revisado en función de las características del caso y de la proyección del postulante.

En Illinois, aquellos docentes que quieren desempeñarse en labores directivas siguen una trayectoria que puede ser diversa en su experiencia y motivaciones, pero que debe ser validada por el ente estatal (el ISBE). Para poder presentarse en los concursos por cargos directivos se requiere contar con las licencias estatales de educación (para el ejercicio docente), un máster (certificado por ISBE) y una validación de la experiencia previa (también realizada por ISBE). Con estos elementos, el aspirante puede avanzar en funciones directivas en la escuela donde trabaja o en otras.

El modelo que presenta Illinois es diferente a los revisados, ya que el ente estatal (ISBE) se posiciona como una figura acreditadora principalmente, que va determinando los alcances de los procesos formativos (desde sus procesos específicos y la calidad de cada uno de ellos), con un paradigma diferente a los observados en Australia, Singapur y Ontario, donde los entes reguladores tienen una participación más activa en el proceso específico de formación. Si bien Illinois determina los estándares para el ejercicio directivo, los procesos de formación presentan además una diversidad en cuanto a contenidos y metodología que no puede ser abordada simplemente desde un proceso de acreditación, y que requiere además una mirada más específica y un análisis de la forma en la que se ejerce ese liderazgo, y no solamente de los conocimientos que el aspirante tenga.

Por último, en el caso del modelo chileno de formación directiva (que, según lo revisado, es el que se encuentra en un nivel de madurez institucional más inicial -aunque es probablemente uno de los más desarrollados en Latinoamérica-), el público objetivo es muy variado: desde directivos con una amplia experiencia acumulada y múltiples especializaciones, hasta docentes en sus primeros años de ejercicio profesional y alta motivación a perseguir metas directivas.

Con la instalación de la concursabilidad directiva, se generó una apertura importante de oportunidades de acceso a posiciones directivas en escuelas de todo el país, lo que ha favorecido a que una diversidad muy grande de docentes (desde su formación y trayectorias) puedan acceder a ocupar estas funciones o al menos se motiven con intentarlo. Los requisitos para participar de estos procesos son bastante amplios. Dentro de este marco, se han ido realizando concursos a lo largo del país, incorporando claridad y transparencia en la selección de directivos, y apoyando la instalación de procesos de selección que puedan ir articulándose también con metas específicas, basadas en los marcos de actuación respectivos.

Independientemente del estado inicial de desarrollo de la formación directiva en Chile, los elementos antes descritos representan avances importantísimos para el conjunto del sistema, que 20 años atrás tenía directivos vitalicios y sin posibilidad de evaluación ni remoción.

- Metodologías de formación: ¿cómo se forman los directivos?

Al analizar el tipo de metodologías empleadas para la formación de directivos, se puede apreciar la importancia creciente que tienen los modelos que logran combinar de manera articulada la preparación académica con la formación práctica y contextualizada. Con esto, se avanza en una noción clara de la importancia de la formación en acción, más que sólo el conocimiento o actualización. Sobre este punto, hay experiencias claves en los casos analizados, como las de Singapur, Ontario y Australia, principalmente, en las que se le da un lugar preponderante a la reflexión pedagógica en función de proyectos específicos, que deben ser trabajados secuencialmente, y en los cuales la revisión y retroalimentación se va dando en diferentes etapas.

Son metodologías que además parten de que el trabajo del directivo es siempre en equipo, y de que no puede haber una formación completa si carece de un factor de colaboración. En cierto modo, son modelos metodológicos que están pensados también bajo un marco general de lo que se espera que sean las funciones de un directivo y, dentro de éstas, hay un principio general, que es que el director es el líder de una organización, y tanto el proceso formativo como su desempeño una vez en el cargo deben llevarse a cabo pensando en el conjunto de personas que componen esa organización.

Desde el punto de vista del aprendizaje de políticas, los ejemplos abordados por estos países o estados son interesantes como modelos de buenas prácticas a seguir. La evidencia acumulada respecto del impacto de estos programas en los resultados de aprendizaje o en el desempeño de directivos es aún una tarea en construcción, ya que son experiencias relativamente recientes. Sin embargo, el hecho de que parte importante del sentido de estas iniciativas esté basado precisamente en los aprendizajes de la propia experiencia directiva es una señal importante de valoración de la práctica y del quehacer escolar.

El análisis de los modelos metodológicos plantea elementos interesantes para el aprendizaje institucional y de políticas educativas. Los casos más claros e interesantes son los de Singapur, Australia y Ontario. Algunos de los elementos de estos casos ya han sido analizados en páginas anteriores, pero vale la pena destacar sus especificidades.

En el caso australiano, en un modelo experimental de certificación que está recién en su primera etapa de implementación, resalta un elemento central del proceso, que es la elaboración de un *portafolio de iniciativas*, en donde cada participante desarrolla una estrategia de trabajo en torno a un problema aplicado de la realidad escolar. El portafolio permite hacer una evaluación integral de contenidos, prácticas y habilidades que el postulante demuestra en el planteamiento del problema y en la estrategia utilizada para generar soluciones. El proceso de certificación busca un alineamiento con los estándares para directivos, evaluando la aplicación de criterios y prácticas para las diferentes dimensiones. En este sentido, la herramienta "portafolio" permite hacer este análisis y evaluación de manera integral. En la ficha del caso de Australia se entregan mayores detalles de este modelo metodológico.

Por otra parte, el modelo de trabajo de Singapur (LEP) ha sido uno de los más referenciados a nivel de la investigación educativa (Jensen, 2017) por su estrategia global

(sistema articulado en todos sus componentes) pero también por las metodologías utilizadas para el proceso formativo. La reflexión pedagógica es la base del proceso, y el aprendizaje de experiencias similares, pero en contextos diferentes, obliga a los directores en formación a pensar con una gama de elementos (recursos) adicionales y plantear diversos escenarios para la solución de problemas de práctica.

Adicionalmente, la metodología incorpora tres líneas de trabajo centrales. En primer lugar, proyectos con foco en el desarrollo curricular, lo que relaciona fuertemente las competencias directivas con el plan de estudios, llevando a los líderes al análisis y acción sobre los problemas curriculares relevantes. El proyecto incluye aprender haciendo y trabajar con equipos interdisciplinarios para desarrollar un proyecto curricular realista e innovador. En segundo lugar, se llevan a cabo lo que se denomina "Conversaciones profesionales", espacios de indagación y análisis crítico sobre lo que realmente hacen los participantes ("¿Por qué lo hice de esta manera? ¿Dónde aprendí eso? ¿Qué supuestos, teoría personal o valores sugieren mis acciones? ¿Pude haberlo hecho de otra manera? ¿Qué suposiciones o teoría personal podrían estar implicadas en el curso de acción alternativo?"). Tales hábitos diarios y ordinarios como los tipos de preguntas que los participantes deberán formular, cómo saludan a los alumnos y cómo dirigen, cómo enseñan, son todos automáticos, en cuanto a escapar de la atención, pero revelan el poderoso efecto regulador del contexto institucional de su trabajo. Por último, se llevan a cabo iniciativas de aprendizaje internacional, desarrollando competencias de liderazgo a través de un manejo amplio de perspectivas y enfoques alternativos, expandiendo así la capacidad de una persona para ser eficaz en roles y procesos de liderazgo.

El programa llevado a cabo en Ontario (PQP) para la formación directiva es también uno de los más reconocidos por sus aportes al desarrollo de una mirada integral del proceso de formación directiva. Ha sido implementado desde mediados de los años `90, y ha llevado adelante un proceso de formación y certificación para todos los directivos de las escuelas de la provincia (más de 7.000 actualmente). Parte importante del éxito de Ontario como sistema educativo está en la formación continua de su capital humano, específicamente en los esfuerzos por generar una base de conocimientos y experiencia en sus docentes y directivos (Darling-Hammond & Rothman, 2011)

El PQP tiene tres componentes principales: la certificación I y II (con diferentes módulos y contenidos), cada una con una duración de 125 horas (entre clases presenciales, clases en línea y trabajo del curso), y un *Practicum* de liderazgo, que es un proyecto de colaboración basado en la investigación-acción, con foco en la mejora escolar (de 60 horas), realizado en una escuela, bajo seguimiento y apoyo de un mentor. Los participantes deben demostrar a través del *Practicum* que han contribuido al plan de mejora de la escuela para ese año. En suma, este modelo metodológico aplica de manera integrada la experiencia y los conocimientos aprendidos, las herramientas disponibles en el sistema (planes de mejoramiento), el apoyo de pares o mentores y el trabajo colaborativo, lo que no es otra cosa que un proceso de aprendizaje y formación emulando el ejercicio directivo real. Precisamente en este punto es donde radica su principal fortaleza.

El análisis del caso chileno se encuentra a una distancia considerable de los casos anteriores, principalmente por estar en una etapa inicial de un cambio de paradigma para

entender y proyectar la figura del directivo como un líder pedagógico, que trabaja en equipo con un conjunto de actores en diferentes niveles de las comunidades escolares. En Chile, la oferta formativa dirigida a los directivos escolares (en formación o en ejercicio) se caracteriza por su homogeneidad tanto de sus contenidos como de sus metodologías. Existen muchos programas de formación, en prácticamente todas las regiones del país, pero una muy baja proporción de ellos ha pasado por procesos de evaluación y acreditación, generando una oferta muy heterogénea en cuanto a contenidos y calidad. Respecto de las metodologías, la diversidad es menor, ya que el grueso de los programas utiliza un tipo de formación basado casi exclusivamente en la interacción en aula (más que en el desarrollo de trabajo colaborativo en escuelas), utilizando principalmente clases expositivas, talleres, trabajos grupales o individuales, estudios de casos, tesis y proyectos de grado (Muñoz, Marfán, Horn, & Weinstein, 2011).

El desafío para Chile en la formación de directores no se encuentra en la existencia y disponibilidad de una oferta especializada en los directivos (como sí ocurre en otras latitudes), pero sí en su pertinencia y calidad (Muñoz et al., 2011). Es en este marco que resulta indispensable contar con una propuesta de evaluación de la calidad de los programas de formación de directores, que ponga un foco especial en aquella dimensión donde más relevante es el liderazgo directivo para afectar la calidad de la educación: su incidencia en las condiciones y prácticas docentes. Adicionalmente, se deben generar mecanismos de certificación de programas similares a los observados en los otros casos de análisis, donde se dé cuenta del alineamiento entre los contenidos y metodologías de los programas y el marco de actuación para los directivos en el país.

En el caso de Illinois no existe tampoco un único modelo de trabajo desde lo metodológico, sino una oferta amplia de programas que están acreditados en sus contenidos por parte del ente regulador del Estado. El marco orientador para los contenidos y las metodologías de estos programas corresponde a los estándares de desempeño directivo, que ponen foco en un conjunto amplio de habilidades, incluyendo competencias que van más allá del contenido o conocimiento, y que ponen foco en habilidades en práctica. Esto se puede ver reflejado en la oferta de programas de formación, que abarcan ampliamente lo indicado en los estándares.

De este modo, abarcar adecuadamente el conjunto de elementos presentes en los estándares de desempeño directivo empuja la oferta de servicios, que también son variados en las metodologías de trabajo y en las habilidades a desarrollar. Al ser un sistema abierto (con un mercado amplio de servicios de formación), existe una diversidad de programas que innovan en elementos metodológicos, acercándose de la mejor forma a lo indicado en los estándares. De esta forma, los contenidos son trabajados en articulación con otras herramientas (trabajo práctico / modelación de escenarios), y el apoyo y acompañamiento en el proceso (mentorías), entre otras. Algunos de los programas revisados (de universidades validadas por ISBE) ponen foco en modelos atractivos desde lo formativo, que no representan una mirada sólo de contenidos, sino un aprendizaje en base a la reflexión profesional, incorporando herramientas de trabajo innovadoras para la función directiva, y poniendo además un acento en las habilidades profesionales y también en las personales, necesarias para el desarrollo efectivo de la función directiva.

Nuevamente se destaca la importancia de contar con herramientas de formación en acción, que relacionen los contenidos con el ejercicio profesional, y que lleven el plano de la reflexión a los problemas de práctica que los directivos enfrentan a diario. Este aspecto asoma como una virtud positiva en el proceso que se ha llevado en Illinois, aunque abierto a una gran diversidad de programas, ya que la certificación que hace ISBE de ellos no es capaz de dar cuenta de la totalidad de esos matices, sino de un conjunto de elementos y criterios. En ese sentido, el no contar con una estructura de formación concreta (como en los casos de Singapur, Australia y Ontario) introduce la posibilidad de que la formación de los directivos presente también diferentes niveles de calidad, que no logren ser debidamente identificados en el proceso de certificación de esas competencias.

En suma, los contenidos y las metodologías de formación son elementos centrales para avanzar en modelos de desarrollo profesional que logren dar cuenta de la dinámica de los desafíos de la función directiva. Por una parte, el reconocimiento de la experiencia es un valor en sí mismo, pero debe ser encausado hacia una reflexión que cuente con sistematicidad y modelos de análisis críticos que sean capaces de convertir esa experiencia en un recurso concreto para el trabajo directivo, lo que se logra a través del trabajo práctico y la aplicación de esa experiencia a la solución de problemas.

El uso de metodologías "en acción" ha pasado a ser uno de los elementos mejor valorados de algunas experiencias de formación directiva. Enfrentarse a escenarios reales resulta un elemento fundamental en el proceso formativo, como lo muestran algunos de los programas más valorados globalmente (como Ontario y Singapur). Junto con esto, la capacidad de identificar y poner en práctica los recursos disponibles de las comunidades educativas en la solución de esos problemas es una de las competencias más complejas que deben desarrollar los directivos, y existen metodologías que permiten poner esto en práctica para modelar escenarios y soluciones, y que sin duda son de gran valor en el despliegue de capacidades directivas.

- Metodologías de evaluación: ¿cómo se evalúa a los directivos y su formación?

Los casos analizados presentan diferentes mecanismos de evaluación de sus directores. En varios de ellos, la evaluación es conducente a un conjunto de medidas que pueden tomarse, según los resultados que se obtengan, y que pueden derivar en el traslado del director, o eventualmente en su remoción. El tipo de evaluación realizado y la temporalidad de ésta varía según cada caso, como ha sido descrito en las fichas de cada uno de ellos. En general, estas evaluaciones no están orientadas a constatar la calidad de los procesos formativos.

En primer lugar, en Singapur los directivos tienen un sistema de evaluación que se aplica anualmente, y en el cual se da cuenta de los estándares de desempeño directivo, elementos que son revisados y evaluados inicialmente por el director y su escuela (autoevaluación), y que después son reportados al superintendente de esa escuela (el equivalente al inspector). La autoevaluación es fundamental en el proceso, y en base a esta herramienta se generan los resultados, sumando además los datos que agrega el superintendente en su observación y diálogo con la escuela. La conclusión de esta evaluación es la que se usa en el proceso de reconocimiento de los directivos y docentes de la escuela. Si los resultados de este proceso indican deficiencias, se puede tomar un conjunto de medidas para el apoyo de la escuela y

de su director. En caso de que las medidas no den resultado, se puede aumentar el nivel de apoyo, hasta determinar el traslado del director a otro establecimiento o, en casos extremos, su remoción del cargo.

Adicionalmente, las escuelas son evaluadas externamente cada cinco años por un panel externo, que incluye directivos de otros establecimientos y miembros de la sociedad civil o de colegios profesionales de otras disciplinas. El resultado de esta evaluación integral es el principal insumo para la revisión de los planes y metas de mejora de la escuela.

Para el caso de Ontario, las escuelas son evaluadas cada cinco años. Un director que haya sido recientemente nombrado tendrá esa supervisión en su segundo año de ejercicio. El foco de estas evaluaciones son dar una mirada y perspectiva integral del proceso de mejoramiento que debe ser llevado a cabo en las escuelas. Este proceso se denomina "Principal Appraisal" y está basado en el Marco de Liderazgo de Ontario, en el cual se establecen los ejes centrales y las acciones específicas del ejercicio de la función directiva. Similar a lo descrito en Singapur, dependiendo del resultado de esta evaluación, se toman un conjunto de medidas, que van desde el apoyo específico en alguna materia o proceso, hasta una intervención más integral, en caso de que sea necesario. Ante esa circunstancia, la escuela será nuevamente evaluada en un plazo de tiempo más acotado (dentro de los seis meses siguientes). Si se determina que la gestión directiva está poniendo en riesgo la seguridad del alumnado, se puede determinar la remoción del director.

En Illinois, el ente rector de la educación del estado (ISBE) mandata que anualmente exista un reporte de evaluación del desempeño de los directivos de todas las escuelas del Estado. A partir de una herramienta genérica llamada "Illinois Principal Evaluation Plan", basada en los estándares directivos, cada distrito puede agregar diferentes énfasis al proceso evaluativo, que debe ser conducido anualmente en todas las escuelas. El modelo de evaluación combina las capacidades de liderazgo (definidas en cuatro categorías de logro) con el mejoramiento de resultados de aprendizaje de los estudiantes (también con cuatro niveles), considerando si el director es experimentado o si es director en sus primeros años de ejercicio. Según los resultados esperados, se definen diferentes acciones a seguir, dentro de las cuales puede estar la remoción del director si no se alcanzan los resultados esperados.

En Australia el sistema está recién en su fase inicial de implementación, por lo que aún no ha sido evaluado (los primeros certificados fueron en el año 2017). Respecto de los sistemas de evaluación de directivos en Australia, estos se enmarcan en las estrategias de los diferentes estados para la evaluación de los procesos de mejoramiento y apoyo de las escuelas. El nivel de autonomía de las escuelas es alto y no hay una inspección escolar propiamente tal, sino una elaboración de un reporte que la propia escuela debe presentar al concejo de cada distrito, especificando un conjunto de indicadores que están establecidos en distintos marcos de actuación (estándares de aprendizaje, de liderazgo directivo, de desempeño docente, entre otros). Además, este reporte debe entregar estadísticas de carácter general, como también de aspectos administrativos y financieros. En función de este reporte, la escuela puede iniciar un trabajo de apoyo, en caso de que no esté logrando las metas correspondientes o de que se determine la necesidad de fortalecimiento en alguna área en específico.

En el plano particular de los directivos, estos son seleccionados por períodos de cinco años y pueden ser renovados para períodos sucesivos. Cada año, los directores participan en el "Proceso de Desempeño y Desarrollo", que identifica las acciones acordadas que el director tomará para mejorar su desempeño y el rendimiento de su escuela. El proceso implica una interacción regular, que incluye reuniones entre el director y el Director Regional o el candidato para permitir una retroalimentación constante sobre el progreso y el desempeño del director. El resultado de la evaluación de desempeño y desarrollo de cada año tiene efectos en el asesoramiento específico sobre la siguiente etapa de aprendizaje y el apoyo que se brindará al director, además de considerarse en la discusión de renovación del contrato.

En Chile no existe formalmente un sistema de evaluación de los directivos. En el subsistema público los directores de escuela deben comprometerse anualmente a cumplir un conjunto de metas (básicamente cuantitativas) sobre la base de las cuales el nivel intermedio (municipio o servicio local) puede tomar decisiones de apoyo y también sanciones (que pueden llegar hasta la remoción). En el sistema privado no hay ninguna regulación a este respecto.

e. Calidad y resultados de la formación

Los sistemas de formación docentes analizados presentan diseños y características muy diferentes entre sí, abarcando un abanico amplio de estrategias de formación de directivos. Es complejo parangonar los sistemas, ya que no existen procesos de evaluación comparados sobre los mecanismos de formación de directivos. La OECD ha contribuido a generar una mirada comparativa de la calidad de los procesos de formación. Una de las principales conclusiones en uno de los estudios comparados más importantes a la fecha sobre liderazgo educativo (OECD, 2008) es que estamos preparando líderes escolares para un rol que fue diseñado para la era industrial; un rol que no ha cambiado lo suficiente como para enfrentar los complejos desafíos del siglo XXI, que incluyen la gestión del cambio, el desarrollo de la capacidad organizacional, la implementación de avances tecnológicos, el aumento de la eficacia y el esfuerzo por mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, se puede exigir a los líderes que asuman los roles de visionarios en educación, agentes de cambio, líderes pedagógicos, analistas de presupuestos, administradores de instalaciones y organizadores comunitarios en sus escuelas.

La evaluación de resultados de las iniciativas públicas es muchas veces uno de los principales obstáculos para poder llevar a cabo procesos de expansión, o dar continuidad a programas específicos. En el caso de programas de formación directiva, los procesos de evaluación son muchas veces incompletos, o demasiado ambiciosos, entregando información inadecuada para la toma de decisiones (Darling-Hammond et al., 2009).

En esta misma línea, los programas o casos aquí presentados cuentan con información escasa respecto de sus evaluaciones o resultados específicos. Dentro del conjunto de iniciativas, dos de ellas son demasiado recientes (Australia y Chile), mientras que otra está

en un proceso de evaluación de impacto, iniciado en 2015 y que concluirá su primera etapa en 2019 (Illinois).

Respecto de Ontario, es una iniciativa que lleva más de 20 años de implementación, la cual está constantemente sujeta a análisis, ajustes y revisiones por parte del Instituto de Liderazgo de Ontario, organismo colegiado en el que participan las asociaciones de directores, las asociaciones de supervisores, el consejo de directores de escuelas, representantes del mundo público y el Ministerio de Educación. En este caso, si bien no existe una evaluación de impacto respecto de sus resultados, ha sido destacado en numerosas publicaciones a nivel mundial y ha formado parte de varias investigaciones especializadas (Barber, 2010; Barber & Mourshed, 2007; Darling-Hammond & Rothman, 2011; Jensen, 2017).

Una situación similar ocurre con Singapur, que es mencionado como uno de los casos de éxito escolar más relevantes de los últimos años (OECD, 2018). Singapur ha presentado avances importantísimos en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, acortando además las brechas de inequidad en el logro de esos resultados. Esta situación ha hecho que muchos investigadores hayan demostrado interés en aprender del modelo educativo de Singapur. Uno de los elementos que se destacan es su sistema de formación docente y directivo, que representa un modelo articulado en todas sus etapas, y que ha logrado atraer a los mejores profesionales a diferentes funciones en el sistema educativo, fortaleciendo aun más su estructura y sus resultados (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Específicamente respecto de la evaluación de los procesos formativos, de la literatura reciente en general se desprende que existe todavía en el mundo muy poca evidencia sobre la efectividad o eficacia de los programas (Pounder, 2012; Cowie & Crawford, 2009; Brundrett, 2006b; Darling-Hammond et al., 2009; Orphanos & Orr, 2014; Orr, 2010; Huber, 2006), así como acuerdos sobre cómo medirla (Orr, 2010). No existen estudios concluyentes que determinen los enfoques que más influyen de manera efectiva en los graduados, en cuento a lo que aprenden, a sus prácticas de liderazgo y a su progreso profesional luego de graduarse (Orphanos & Orr, 2014), así como tampoco se profundiza en la capacidad de adaptarse a los contextos dependiendo de las escuelas (Brundrett, 2006). En síntesis, es evidente que este es un ámbito con desarrollo todavía incipiente, por lo que su abordaje es de suma relevancia para América Latina como para el mundo en general.

3. Recomendaciones para la política

A partir de la sistematización de casos ya presentada, a continuación se desarrolla un conjunto de recomendaciones que podrían resultar útiles para orientar la reflexión sobre cómo mejorar la formación de directores en América Latina.

- Es fundamental contar con una política de formación de líderes escolares, pues ésta es una de las condiciones para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Las escuelas hoy enfrentar un contexto crecientemente complejo y requieren más que nunca la formación exigente y pertinente de sus líderes. Como muestra la experiencia de Singapur, uno de los retos centrales de la formación de líderes es desarrollar capacidades en el ámbito de la gestión y desarrollo de los docentes.
- Cualquier sistema de formación de líderes debe partir definiendo un marco de actuación al menos general para sus líderes escolares, que se actualice dinámicamente. La multiplicidad de tareas y responsabilidades que hoy se encomienda a los directores en nuestros sistemas educativos hace indispensable una clara delimitación de lo que se espera de ellos (Fullan, 2018), pues sólo de esa manera será posible encauzar eficientemente su formación.
- La experiencia comparada demuestra que, para que la formación de directores pueda asegurar calidad, se requieren niveles importantes de regulación y orientación desde el Estado. Es de alto riesgo apostar solamente por el crecimiento de la oferta formativa sin previamente definir cuáles son las exigencias y estándares de calidad que los programas deben cumplir, sobre todo en contextos de amplia participación de instituciones colaboradoras, sean éstas públicas o privadas. Lo aconsejable es iniciar una fase de masificación de la oferta formativa solo una vez resuelta la regulación básica del sector. En este sentido, un piso básico al que debiera apuntarse consiste en desarrollar un sistema de certificación de programas que garantice que los directores pasen por espacios formativos que efectivamente sean útiles a los objetivos del mejoramiento de la calidad.
- La experiencia también demuestra que una política de formación de directores debe tener la capacidad de distinguir adecuadamente las distintas fases de formación que requieren los líderes. Esto, además, debe estar estrechamente relacionado con la carrera directiva (fases de desarrollo de los líderes) que se decida impulsar. Así, podría partirse identificando bien a los líderes que se formarán. Para ellos, el "preservicio" debiera ser un escalón fundamental de un sistema formativo coherente para los directores, mientras que la inducción y la formación continua debieran ser escalones que permitieran realizar un desarrollo y acompañamiento mucho más contextualizados al ejercicio del liderazgo. Para cada una de esas fases, se requiere previamente una clara definición de perfiles que aclaren cuál es la expectativa formativa, en consistencia con los estándares o marcos de actuación que se definan.
- Un esfuerzo serio en materia de formación de directores obliga también a diseñar programas que se hagan cargo de las mejores prácticas en este ámbito: habilidades a desarrollar claramente definidas, foco en la resolución de problemas, formación práctica, implementación de mentorías, evaluación permanente, etc. Hoy existe un

amplio espectro de aprendizajes acumulados en el mundo y cualquier política de formación en liderazgo debiera partir de esa base.

- Por otro lado, las políticas de formación de líderes debieran avanzar hacia una formación sistémica y no solo individual, que acreciente el impacto de las acciones formativas. En expansión en distintas partes del mundo se encuentra la formación de equipos directivos, así como el trabajo en red como soporte del desarrollo de capacidades en liderazgo. Las experiencias estudiadas demuestran la importancia de pensar la formación desde una perspectiva colectiva, lo que desafía la selección de candidatos y los contenidos y formatos de la formación misma.
- Finalmente, es importante que desde un comienzo la política de formación en liderazgo contemple diseños de evaluación que permitan monitorear y legitimar las acciones formativas que se desarrollen. Hoy ésta es una debilidad incluso en contextos de alto desarrollo educativo, por lo cual avanzar en una evaluación y seguimiento de la formación puede ser un aspecto diferenciador de las políticas formativas en América Latina.

4. Referencias formación de directivos

Barber, M. (2010). Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future. McKinsey.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the World's best education systems come out on top. London: McKinsey.

Brochu, P., Deussing, M.-A., Houme, K., & Chuy, M. (2013). Measuring up: Canadian results of the OECD PISA study. Council of Ministers of Education, Canada. Toronto. Disponible en: http://cmec. Ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_ CanadianReport_EN_Web. Pdf.

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.

Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems. *Alliance for Excellent Education*.

Dempster, N., Lovett, S., & Flückiger, B. (2011). Strategies to develop school leadership: A select literature review. Research Review). Disponible en: http://www. Aitsl. Edu. Au/Docs/Defaultsource/Clearinghouse/Strategies-to-Developschool-Leadership. Pdf.

Fluckiger, 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.

Fullan, M (2018). *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la Mejora Escolar*. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Editores). Liderazgo y Mejoramiento Educativo: once miradas. Santiago de Chile: Ediciones UDP.

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. https://doi.org/10.3102/0034654315614911

Huber, S. (2006). School leader development: Currenttrends from a global perspective. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28, 15-34.

Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). Standards for School Leadership : a critical review of the literature. Teaching Standards and Teacher Evaluation. Recuperado de: https://research.acer.edu.au/teaching_standards/3

Jackson, B. L., & Kelley, C. (2002). Exceptional and innovative programs in educational leadership. Educational Administration Quarterly, 38(2), 192–212.

Jensen, B. (2017). Preparing to Lead: Lessons in Principal Development from High-Performing Education Systems. Center on International Education Benchmarking. Recuperado de: http://ncee.org/wp-content/uploads/2017/10/PreparingtoLeadFINAL101817.pdf

Knapp, M. S., Swinnerton, J. A., Copland, M. A., & Monpas-Huber, J. (2006). Data-Informed Leadership in Education. Center for the Study of Teaching and Policy.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). What it is and how it influences pupil learning.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. School Effectiveness and School Improvement, 17(2), 201–227.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. Educational Administration Quarterly, 44(4), 496–528.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). School leadership that works: From research to results. ASCD.

Muñoz, G., Marfán, J., Horn, A., & Weinstein, J. (2011). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile. Situación actual, desafíos y propuestas de política. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo En Educación, Ministerio de Educación, Chile.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2018). PISA 2015. Results in focus. Recuperado de: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2008). Improving school leadership. Volume 1: policy and practice [online]. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: http://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf

Oplatka, I., & Arar, K. (2016). Research in Educational Administration & Leadership.

Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. Educational Administration Quarterly, 47(1), 18–70.

Pont, B. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (No. 99). OECD Working Papers.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Developing skills for effective school leadership. Improving School Leadership, 1.

Scheerens, J., Ehren, M. C. M., Sleegers, P. J. C., & de Leeuw, R. (2012). OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes: country background report for the Netherlands. Country Background Reports.

Torrecilla, M., & Javier, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e).

Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2017). 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, 1741143217728083.

Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M., & Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. Revista Ibero-Americana de Educação, 69, 23–46.

Parte 2: Formación de supervisores: sistematización y aprendizajes de seis experiencias internacionales relevantes

1. Contextualización general del tema

La supervisión escolar, foco de este estudio, no puede concebirse sin relacionarla directamente con el desafío del desarrollo y la mejora de los centros educativos. En esta breve contextualización se enuncian algunos aspectos generales en esta dirección, que debieran considerarse a la hora de proyectar los sistemas de supervisión y su formación.

¿Qué sabemos sobre mejoramiento escolar y apoyo externo?

Definir, entender y proyectar el mejoramiento escolar es sin duda un desafío que mantiene gran vigencia en el campo de la investigación educativa. Desde la publicación de los primeros reportes acerca del "efecto escuela", elaborados por Coleman (1968) en Estados Unidos y por Jencks y colaboradores (1972) en Inglaterra, la pregunta sobre "¿Qué funciona en las escuelas?" continúa estando vigente, dando origen a un estudio intensivo de los factores que pueden predecir la efectividad en el aprendizaje escolar. Sin embargo, a la luz de las evidencias disponibles, las capacidades de predicción de diversos modelos han sido solo modestas (Creemers et al, 2007; Leithwood et al., 2006; Teddlie y Stringfield, 2007). Sin embargo, el esfuerzo puesto en esta búsqueda ha dado como resultado una acumulación de evidencia que permite una mejor delimitación del problema.

El estudio del mejoramiento escolar se ha beneficiado de este cúmulo de información, enfocándose en el análisis de las "palancas clave" que pueden generar diferencias positivas al ser puestas en práctica de manera adecuada, considerando el contexto, el ethos y la cultura escolar (Hopkins, 2007). Mantener el foco en el aprendizaje; generar un proceso de cambio en distintos niveles; construir capacidades en el corto, mediano y largo plazo; utilizar la información cuantitativa y cualitativa disponible para evaluar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes; generar capacidades de liderazgo en distintos niveles de la organización escolar, entre otros elementos, surgen como parte de este conjunto de palancas clave para apoyar el proceso de cambio en las escuelas (Hopkins y Reynolds, 2001). Más aun, estos elementos (entre otros) están reconocidos como la base de las buenas prácticas escolares en un amplio espectro de estudios a través del mundo (Creemers et al., 2007).

Entre estas palancas, distintos investigadores han destacado la importancia del apoyo externo como un factor clave en el proceso de cambio escolar y mejoramiento educativo. En este sentido, existe un cierto acuerdo en señalar que, si las capacidades internas son débiles, la necesidad de contar con apoyo externo pasa a ser esencial (Chapman, 2006; Hopkins et al., 1996; Levin, 2008).

Iniciar y sostener un proceso de mejoramiento requiere de un complejo conjunto de capacidades y habilidades, no siempre presentes en las escuelas, especialmente en aquellas de alta complejidad desde el punto de vista educativo y socioeconómico de sus alumnos y familias (Bellei y González, 2010; Tajik, 2008). Adicionalmente, iniciar este proceso

requiere de un fuerte impulso y de un líder capaz de conducir los esfuerzos de manera adecuada. En este sentido, el apoyo externo –que en diversos contextos se ha traducido en la creación de sistemas de supervisión e inspección a las escuelas– es esencial en el inicio de este camino, ayudando a definir una estrategia y a priorizar los objetivos y dando un énfasis al desarrollo de capacidades en la escuela, para hacer de este impulso inicial un esfuerzo permanente y sustentable en el tiempo (Sun et al., 2007).

Fullan (2001) ve el apoyo externo como una condición de base para el desarrollo de estas capacidades: "En el proceso de cambio escolar, la participación externa es esencial para el éxito" (p. 192). De este modo, entender y analizar críticamente la relación entre el apoyo externo y el mejoramiento escolar constituye un elemento fundamental en la investigación educativa.

Sin embargo, el apoyo externo no es desde ningún punto de vista una panacea para el mejoramiento escolar. La relación entre la escuela y sus diferentes agentes externos debe ser clara y manejada adecuadamente. "La claridad en los objetivos y los cambios en la cultura, en las prácticas y en la estructura escolar requieren de estrategias colaborativas para poder funcionar efectivamente" (Muijs, 2010, p. 2).

¿Por qué es importante el apoyo externo?

No existe una única definición para entender el concepto de apoyo externo; no obstante, un elemento común a las distintas definiciones es la participación de un agente externo (que viene de fuera de la escuela) en diferentes aspectos de la gestión y desarrollo de la escuela. Entre diversos investigadores educacionales, el apoyo externo ha sido conceptualizado en diferentes términos: agentes de cambio, asesores externos, socios para el mejoramiento, consultores o amigos críticos, entre otros (Ainscow y Southworth, 1996; Costa y Kallick, 1993; Rust y Freidus, 2001; Swaffield, 2005).

A pesar de las diferencias semánticas, estas definiciones pueden ser observadas a través de un elemento que las unifica. Todas ellas ponen foco en el rol del agente externo como facilitador de información útil para la escuela, realizando preguntas específicas, promoviendo el análisis crítico y la reflexión en torno a los dilemas presentes en el quehacer escolar (Datnow et al., 2002).

La relación entre el mejoramiento escolar y el apoyo externo a las escuelas durante este proceso es un tema que ha sido poco estudiado dentro del contexto de la investigación educativa. Los trabajos de Havelock y Havelock (1973) y Sarason (1971) en Estados Unidos son señalados como el punto de partida de la indagación en el tema. Sin embargo, estos estudios analizaban este elemento como parte de un contexto más amplio, centrado en el análisis del cambio escolar (Lieberman, 2001).

Posteriormente, el estudio Rand, conducido por Berman y McLaughlin (1978), analizó más de 300 proyectos de innovación escolar, resaltando el rol de los agentes de cambio externos como un factor clave en los procesos de cambio exitosos y, más aun, como un apoyo fundamental en la institucionalización de este cambio (Rust y Freidus, 2001).

Estos resultados fueron seguidos por estudios similares, principalmente en Estados Unidos y Canadá (Fullan, 1985; Leithwood, 1979; Lippitt, 1979; Louis, 1981; Saxl et al., 1989), lo que contribuyó de manera importante a una delimitación conceptual del rol y las prácticas de los agentes externos en el proceso de mejoramiento escolar.

No obstante, la creciente relevancia que el apoyo externo a escuelas ha cobrado en la investigación educativa, el conocimiento y la base empírica para entender y proyectar la importancia de este elemento en el proceso de mejoramiento escolar se encuentran aún en proceso de desarrollo. Investigaciones más recientes en el área (Bellei et al. 2010a; Bellei et al., 2010b; Dedering y Müller, 2010; Katz y Earl, 2010; Muijs et al., 2011; Muijs, 2010; West, 2010) han apuntado a sistematizar la evidencia existente y a generar nueva información para contribuir al desafío de transformar esta área de investigación en un conjunto sólido y coherente de evidencias. De esta forma, se podrá entender de mejor manera cuáles son los alcances, las oportunidades y las limitaciones que exhibe el apoyo externo como parte importante del proceso de mejoramiento escolar.

Si bien los sistemas de supervisión y apoyo a la mejora escolar han sido foco de estudio en las últimas décadas, es mucho menos lo que se sabe sobre cómo formar a quienes prestan atención y asesoría a los centros educativos, foco central de este levantamiento.

Resumen características sistemas de inspección

Los casos revisados presentan un conjunto amplio de características específicas. A modo de resumen de algunas de las más importantes, en la siguiente tabla se detallan algunos de los contenidos de cada uno de ellos:

País / Estado	Requisitos para ser inspector / supervisor	Institución que realiza la formación	Tipo de formación	Tramos / etapas de formación	Evaluación de inspectores / supervisores
Inglaterra	1. Experiencia de al menos 5 años de trabajo en escuelas, y al menos 2 en labores directivas 2. Conocimiento actualizado de normativa escolar 3. Contar con nivel posgrado 4. Contar con certificación docente (QTS), incluyendo también certificación directiva	La OFSTED es la encargada del proceso de selección y formación de los inspectores.	Formación preservicio e inducción, tanto para el proceso de selección como una vez en el cargo.	No existen tramos formativos. Sin embargo, se distingue entre diferentes niveles de inspectores (por experiencia), que llevan a tareas más complejas	No se indica información para este aspecto. No hay evaluación de la formación.
Holanda	1. Título universitario o equivalente 2. Amplia experiencia y conocimiento del campo educativo 3. Preferiblemente, experiencia directiva	El Inspectorado de Educación es la institución encargada del proceso de selección y formación de los inspectores.	Formación preservicio e inducción, tanto para el proceso de selección como una vez en el cargo. Adicionalmente, hay procesos anuales de especialización para todos los inspectores.	No existen tramos formativos. Sin embargo, se distingue entre diferentes niveles de inspectores (por experiencia), que llevan a tareas más complejas.	Se evalúa a los inspectores mediante muestras aleatorias de escuelas, a través de encuestas en línea (resguardando el anonimato).

Bélgica / FL	Haber trabajado en escuelas por al menos 8 años y demostrar "conducta irreprochable" en ese lapso.	El Inspectorado de Educación de Flandes es la institución encargada del proceso de selección y formación de los inspectores.	Formación en servicio. Los nuevos miembros de la inspección deben asistir a un programa de desarrollo profesional durante un año completo. La capacitación en servicio para los miembros de la inspección consiste en iniciativas colectivas e individuales.	No existen tramos en el proceso formativo. Los inspectores pueden ser asignados a cualquiera de los niveles educativos del sistema.	No se indica información para este aspecto. No hay evaluación de la formación.
Finlandia	No se indica información para este aspecto.	FINEEC es la institución que define y opera de manera autónoma todo lo relativo al proceso de supervisión y el trabajo con los supervisores.	No se indica información para este aspecto.	No se indica información para este aspecto.	No se indica información para este aspecto.
Chile	Los supervisores son profesionales de carreras de más de 8 semestres, en su mayoría profesores que han dejado el ejercicio de la docencia para continuar ligados al sistema educativo desde esta función en el Ministerio de Educación.	El Ministerio de Educación (a través de las Secretarías Regionales Ministeriales) realiza el proceso de selección de los supervisores, y determina la necesidad de desarrollar procesos de capacitación para nivelación de conocimientos y capacidades entre los supervisores de las diferentes regiones del país.	No existe un proceso formal de inducción para los supervisores en el país. Cada dirección lleva a cabo el proceso de incorporación de los supervisores de manera autónoma.	No existe un proceso formativo formal para los supervisores, aunque se ha implementado un diplomado en los últimos años. En su gran mayoría son una fuerza de trabajo con un nivel de especialización considerable (en su gran mayoría con posgrado), pero que ha sido conseguida a través de iniciativas personales más que institucionales.	No se indica información para este aspecto.

Canadá / British Columbia	La formación está dirigida a un espectro amplio de miembros de la comunidad educativa. El foco está puesto en el proceso de inspección, más que en el desarrollo de capacidades o habilidades específicas para llevarlo a cabo. En el proceso de inspección participan miembros de toda la comunidad educativa, no sólo inspectores ministeriales.	El Ministerio de Educación de la provincia lleva a cabo el proceso de inspección, y define las metodologías de trabajo y capacitación necesarias para ejecutarlo.	Los miembros del Equipo de Revisión de Distrito deben atender a una jornada de inducción general, a cargo del Departamento de Responsabilidad (Accountability Department), el cual guía el proceso de revisión. Los inspectores, a su vez, tienen jornadas anuales de capacitación.	No se indica información para este aspecto.	No se indica información para este aspecto.

2. Formación de supervisores / inspectores: sistematización de elementos relevantes de los casos analizados

El análisis de los casos de países y provincias muestra elementos interesantes de poner en un plano de mirada comparativa, delimitando cómo cada uno de los sistemas analizados va generando una historia específica y una cultura respecto de la forma en que trabaja con sus escuelas. En el cuadro que cierra la sección anterior se presenta una síntesis del análisis de caso realizado para los supervisores, mientras que en el Anexo 2 se puede encontrar el detalle de cada una de las fichas respectivas.

El primer elemento que asoma de la revisión de información de cada uno de los sistemas es la forma en la que presentan un diseño institucional y un conjunto de objetivos específicos, lo que muestra además una forma de entender el funcionamiento de las escuelas, los niveles de confianza y autonomía que éstas tienen, y el modo en que interactúan los diferentes actores dentro del sistema para obtener resultados exitosos en todas las etapas del proceso educativo. Con diferencias, cada uno de los sistemas desarrolla un proceso de supervisión o inspección que se alinea con este diseño institucional general.

Hay mucha información acumulada respecto de la supervisión o inspección de escuelas. Algunos de los sistemas analizados tienen más de 200 años de historia institucional, lo que sin duda genera un conjunto de aprendizajes y una tradición en el área que es necesario traer al presente, y examinar en conjunto con los desafíos de la educación para el siglo XXI.

Como en todos los procesos educativos, no existen recetas infalibles para el logro de buenos resultados de aprendizaje, y la revisión es una constatación de eso, ya que es posible ver múltiples elementos interactuando de manera particular en cada uno de los casos. Desde sistemas en los cuales el rol de la supervisión es comprendido como un garante de procesos, generando un esquema de monitoreo más que de intervención (Finlandia), hasta otros donde las entidades a cargo de la supervisión intervienen de manera sistemática en procesos específicos de las escuelas (Chile).

En estos extremos se grafica una situación que será detallada en algunos análisis, y que tiene que ver con elementos de políticas educativas, de rol de las escuelas, de cultura escolar pero, sobre todo, de la forma en que los sistemas educativos se articulan y generan procesos de interacción entre sus diferentes actores para apuntar al objetivo de todos los sistemas educativos, que es que sus estudiantes logren los niveles adecuados de aprendizaje en sus diferentes etapas de desarrollo.

a. Gobernanza de los sistemas educativos para la formación de supervisores / inspectores

De los casos analizados, uno de los elementos más importantes refiere a la estructura institucional en la cual descansan y se desarrollan los servicios de supervisión de escuelas, y los roles específicos que desarrollan. Esto es fundamental para comprender además los alcances que tiene esta función en los diferentes sistemas.

De los casos revisados, un primer elemento comparativo que debe ser considerado es el nivel de "estructuración" que tienen los sistemas. Es posible ver esquemas de supervisión altamente estructurados, que responden a mecanismos claramente establecidos y a procesos que se llevan a cabo con sistematicidad, y que son hitos importantes en el desarrollo y funcionamiento de las escuelas.

El caso más paradigmático en este sentido lo representa la OFSTED, la oficina de Inspección de Inglaterra, una de las más antiguas y de más importante tradición escolar en el mundo. El proceso de inspección de OFSTED ha sido uno de los referentes más importantes para muchos países, que han basado sus modelos de inspección en aprendizajes institucionales del modelo inglés. En este caso, la visita de inspección es un hito en la dinámica de las escuelas, donde se llevan a cabo una serie de revisiones, procedimientos y protocolos que resultan en una calificación de la escuela, que determina un conjunto de medidas posteriores, algunas de alto nivel de presión para las instituciones que no obtienen resultados adecuados. El modelo de inspección en este caso es altamente estructurado, desde sus procedimientos, participantes y sus herramientas.

En el resto de los países analizados se encuentran matices importantes en este nivel de análisis. En los casos de Holanda, Bélgica y British Columbia, el rol de las juntas escolares introduce particularidades relevantes. En primer lugar, el ministerio de educación tiene "menos peso" en el proceso, ya que, tradicionalmente, la principal responsabilidad en el desarrollo de las escuelas está depositada en las juntas escolares, más que en la entidad nacional o provincial. A su vez, estos ejemplos son también interesantes desde la mirada de la autonomía escolar, que es un valor en sí mismo, respetado no sólo por las personas que participan del proceso de inspección, sino también como un elemento central en el diseño de los procesos educativos en general.

En estos casos, el sentido de responsabilidad por los resultados educativos de las escuelas está más equitativamente distribuido y es menos vertical, lo que impacta en modelos diferentes de inspección escolar, en la que participan un conjunto mayor de personas, representando experiencias, miradas e intereses diversos, enriqueciendo un proceso que está pensado más en las medidas de apoyo que en las sanciones. De este modo, la presión sobre las escuelas se distribuye de manera más adecuada entre los diferentes niveles del sistema. No obstante, estos sistemas también cuentan con sanciones en sus normativas, y las escuelas pueden finalmente terminar enfrentando los mismos escenarios de modificación o incluso cierre, en caso de que las medidas adoptadas en el proceso no hayan logrado revertir la situación.

Hay algunas diferencias importantes entre estos casos. El caso de Flandes es interesante de analizar, sobre todo en lo ocurrido en los últimos 10 años. En esta provincia, la inspección escolar ha ido creando una nueva forma de relacionarse con las escuelas, en un país con una tradición de alta autonomía de parte de estas últimas, y en donde la intervención del ministerio es muy acotada y sus herramientas de política también. No obstante, a través de un diagnóstico global del sistema de inspección, se iniciaron un conjunto de medidas que apuntan a su fortalecimiento. De este modo, a través de un trabajo específico en el diseño y puesta en valor de diferentes herramientas de apoyo para la mejora escolar, la inspección ha ido logrando hacerse un lugar valioso en la cultura de las escuelas, a través de medidas de

apoyo principalmente, sobre todo en el análisis de la información disponible, que ha contribuido a una mejor toma de decisiones de los distritos y de las escuelas.

La experiencia escolar holandesa en este sentido es similar a la de Bélgica, con la diferencia de que el Inspectorado de Educación holandés es una institución muy tradicional en ese país, que cuenta con una historia e identidad que ya están instalados en la cultura escolar. El rol de esta institución se ha ido desarrollando sobre la base del valor de la autonomía escolar, comprendiendo y empujando una función en la cual no se imponen medidas simplemente, sino que se genera información para un mejor análisis y una adecuada responsabilización por los resultados educativos de las escuelas. En Holanda, a pesar de que gran parte de las escuelas son privadas, existe un fuerte sentido del rol público que éstas tienen, y esto se ha logrado principalmente fortaleciendo el sentido de responsabilidad en cada una de las etapas del sistema.

Canadá, a su vez, comparte fuertemente estos principios (autonomía y responsabilidad), y agrega además un conjunto de elementos a su estructura administrativa que lo hacen un caso interesante. Este caso es uno de los pocos que no tiene una estructura nacional detrás, sino que las decisiones respecto de política educativa son tomadas por los gobiernos de las provincias. El rol fundamental en la administración escolar lo llevan a cabo los distritos, que tienen un alto nivel de toma de decisiones en todas las materias del proceso educativo.

Con este esquema, cobra particular relevancia la capacidad que ha tenido el país para ponerse de acuerdo en las metas, condiciones y resultados del sistema educativo, haciendo de Canadá uno de los modelos más interesantes de políticas educativas contextualizadas y respeto por la identidad cultural. En este modelo, la inspección escolar está en un plano de monitoreo y certificación, más que de intervención de escuelas. El foco del trabajo de la inspección está en liderar un proceso de análisis, pero en conjunto con los actores del sistema educativo, donde el trabajo se realiza de manera colaborativa y con un alto nivel de involucramiento de parte de los distritos, los apoderados, docentes y la comunidad en general. Con esto, se da por hecho que los resultados de las escuelas no dependen solamente del esfuerzo de éstas, sino que es una tarea de la sociedad en su conjunto.

En el caso chileno se da una situación muy diferente. La supervisión de escuelas y el apoyo escolar es un servicio que el Ministerio de Educación pone a disposición de las escuelas, y que cuenta con una regularidad durante el año, apoyando y acompañando diferentes procesos pedagógicos o administrativos. El modelo de trabajo no contempla visitas de inspección integral, sino que se da en el modelo de una relación más directa entre la escuela y su supervisor en materias más cotidianas, haciendo de la figura ministerial un ente de cercanía y apoyo en materias diversas, más que en un referente de calidad de los procesos pedagógicos. El supervisor es finalmente el principal “enlace” entre las escuelas y el Ministerio de Educación.

A esto se suma que la figura del supervisor ministerial no tiene facultades legales ni mayor peso administrativo, y debe validarse más por su capacidad técnica que por las atribuciones y herramientas de su rol. Considerando esto, es esperable que exista una alta diversidad en la forma de ejercer el rol de supervisor, que se va ajustando a las necesidades específicas de cada contexto y que puede ir variando con el tiempo, de acuerdo a las prioridades de

política educativa. Esto dificulta la posibilidad de dar bases a la construcción de una "cultura de la supervisión", ya que, al no existir un marco común y procesos claros, este rol se puede difuminar fácilmente entre medio de la cantidad de procesos que se desarrollan en las escuelas.

Por último, en el caso de Finlandia, es interesante analizar por qué un país que había suspendido sus procesos de inspección escolar al inicio de los años ´90 los ha vuelto a reponer hacia el año 2015. En este sentido, el análisis no entrega las razones específicas de este cambio, pero sí es posible entender que el contexto anterior y el actual varían dramáticamente al momento de comprender lo que significa la inspección escolar. Este servicio fue suspendido como una forma de permitir a las escuelas el desarrollo de capacidades propias, basadas en la confianza de cada uno de sus niveles en el desarrollo de un trabajo de calidad. Los pilares del sistema educativo finlandés son precisamente sus personas y la confianza que se tiene en su trabajo.

Esto llevó al país a lograr sistemáticamente los mejores resultados de aprendizaje del mundo desarrollado por largos años, con un sistema educativo con altos niveles de integración y equidad, y con docentes de un nivel de calidad acorde a los desafíos del país en educación. De este modo, abolir las inspecciones opera sobre todo como una potente señal política de confianza en las escuelas, las cuales respondieron a cabalidad a esa apuesta.

Hacia el año 2015, estas inspecciones vuelven a ser levantadas, pero con un énfasis completamente distinto. El foco no está en el control de las escuelas (las cuales siguen gozando de una gran autonomía), sino en agregar una mirada más integral a los procesos educativos del país. Las inspecciones, que tienen un foco centrado en el diseño contextualizado de medidas de apoyo y acompañamiento, están más centradas en los distritos escolares que en las escuelas en específico, y tienen aún una cobertura limitada. En este caso, es necesario analizar cómo se irá desarrollando en el tiempo esta nueva forma de inspección, cuáles serán sus alcances y, eventualmente, cómo se irá formando una nueva cultura de apoyo a las escuelas, que esté basada en el nuevo contexto del sistema educativo finlandés (y no en el de principios de los años ´90).

En resumen, de los casos analizados, es posible ver que los diseños institucionales con los cuales se da soporte a los procesos de supervisión dependen de múltiples factores, asociados a la historia y a la cultura escolar de los diferentes sistemas, y que, en este marco, se han ido desarrollando de manera dinámica, incorporando elementos para mejorar sus diseños y para hacer más efectivo el trabajo a realizar.

b. Principales funciones que llevan a cabo los inspectores / supervisores

El punto desarrollado anteriormente, respecto de la gobernanza de los sistemas, tiene por cierto un correlato en las tareas específicas que son desarrolladas por los supervisores (en línea con lo que se espera de sus instituciones). Esto además lleva aparejada la existencia de marcos de actuación o estándares para el cumplimiento de este rol.

En general, no existen marcos detallados de las funciones que cumplen los supervisores, ya que muchas de éstas se dan en un plano de habilidades y competencias personales (como la capacidad de comunicar adecuadamente). Los marcos de actuación tienden a ser reemplazados por herramientas específicas que guían algunos de los procesos de supervisión, determinando acciones específicas que deben llevarse a cabo durante el proceso de apoyo o inspección mismo. Por ejemplo, los instrumentos que guían el desarrollo de una visita de inspección integral o de certificación del funcionamiento de las escuelas son los que definen en gran parte el trabajo que los inspectores deben hacer en terreno.

Esta carencia de un marco de actuación claro y detallado puede ser vista como una limitación, sobre todo cuando parte del trabajo de la inspección escolar puede conducir a la determinación de sanciones a las escuelas. Como una forma de abordar este tema, varios de los casos analizados cuentan con herramientas intermedias. En Holanda, por ejemplo, existe un "Framework" para el trabajo del inspectorado, en el que se detallan los procesos y las funciones que deben llevar a cabo los inspectores. En British Columbia, si bien no existe un marco de actuación propiamente tal, el trabajo de inspección está ligado a las obligaciones de rendición de cuentas en diferentes niveles del sistema educativo, donde se detalla cuáles serán los roles de la inspección en ese proceso. Bélgica definió una serie de dimensiones generales que deben ser abordadas por la inspección escolar, y que están relacionadas con el modelo de mejoramiento que llevan a cabo las escuelas, incorporando una mirada al contexto, insumos, procesos y resultados. Finlandia y Chile no presentan marcos de actuación propiamente tales, sino algunos énfasis u objetivos generales para el trabajo.

La diversidad en la existencia de este tipo de herramientas tiene a su vez relación con una amplia comprensión de los roles y funciones que pueden cumplir los supervisores. En este punto hay que hacer una consideración especial a la forma en la que el trabajo de los supervisores observa y se basa en un proceso clave: la autoevaluación. En los sistemas revisados, especialmente en los europeos, la cultura de la autoevaluación es muy importante, y constituye la base para el proceso de evaluación e inspección posterior de las escuelas. En otras palabras, contar con un sistema robusto de supervisión supone generar y aprovechar una cultura de autoevaluación de las escuelas.

En el caso inglés, el inicio del proceso integral de inspección es el reporte que cada escuela debe completar con datos específicos de su modelo de gestión y resultados. A partir de esta información, los inspectores de OFSTED inician su proceso de análisis, y contrastan lo allí indicado con sus propios juicios y observaciones. En este caso, la autoevaluación tiene un componente instrumental, y es precisamente la relación que tiene esta herramienta con el resultado posterior que tendrá la escuela en su proceso de calificación (y las consecuencias que esto conlleva).

En Bélgica, por otra parte, la autoevaluación es parte de la cultura de la escuela y es la base de la relación de ésta con su junta escolar. A diferencia de Inglaterra, en Bélgica hasta hace algunos años, los informes de autoevaluación no eran abiertos, sino que se utilizaban de manera privada entre los equipos de las escuelas y las juntas escolares, y el ministerio no tenía acceso a esa información. Con las modificaciones al sistema de inspección de escuelas, y con su apertura a una mayor participación del ministerio, se ha podido poner un

acento adicional a este proceso, y es efectivamente la herramienta en la que se basa el trabajo de la inspección escolar. A diferencia de lo ejemplificado para el caso inglés, el uso de la autoevaluación es más formativo que instrumental. Las escuelas no tienen encima la presión de ser evaluadas por el contenido de ese informe, sino que es una herramienta de información para el agente externo, que le permitirá ajustar su trabajo de observador al contexto específico de la escuela.

Similar proceso ocurre en Holanda, donde también existe una cultura de la autoevaluación como un proceso natural de cada escuela, ya que es la forma en que históricamente han sido evaluadas por parte de sus Directorios Escolares (Boards) y por el Inspectorado de Educación.

A diferencia de Bélgica, el ministerio en Holanda mantiene una relación con las juntas escolares que es más directa, con roles y funciones claros para el apoyo a procesos de mejoramiento. Es un sistema que tiene bien definidos sus principios y roles. En este caso, existe también una cultura de la autoevaluación como algo estable en las escuelas pero, para el caso de la inspección, hay un compromiso en que este proceso no puede significar un exceso de trabajo ni de presión a las escuelas. La autoevaluación debe ser una herramienta de mejoramiento, no un mecanismo de presión, por lo que su contenido y elaboración son ampliamente discutidos y validados por los diferentes actores que participan del proceso.

En Holanda, una escuela puede recibir diferentes tipos de visitas (algunas con mayor intensidad que otras, en tiempo y cantidad de trabajo). El resultado que tengan las escuelas (en sus datos generales y en los procesos de autoevaluación) define la intensidad y frecuencia de esa inspección. Una escuela que presente resultados adecuados y procesos en curso regular, puede ser inspeccionada una vez cada cinco años aproximadamente. Estas escuelas, además, tienen confianza para la toma de decisiones y gozan de altos niveles de autonomía en sus procesos.

Una estructura similar es la que funciona en British Columbia, pero la particularidad de este sistema de inspección es que en ella participan miembros de todos los estamentos de la comunidad educativa, incluyendo directivos, docentes y apoderados. El proceso para incorporarse a los equipos de inspección es voluntario, y existe un interés genuino en participar de estas instancias, lo que muestra el nivel de compromiso que tiene esta provincia con el desarrollo de la educación en todos los niveles.

El foco de la supervisión está puesto en los distritos escolares, más que en las escuelas en específico. Con esto, se vinculan los resultados de las escuelas a su modelo de gestión en red y el desempeño que tienen también los diferentes actores de los niveles territoriales. Si bien se observan y se asiste a las escuelas en procesos de inspección, su análisis está siempre ligado a lo que ocurre en el conjunto del territorio.

En Finlandia, el rol de la entidad de Inspección es el apoyo en el análisis de los avances en los procesos de mejoramiento de las escuelas, detectando de manera temprana las necesidades de atención y potencial apoyo a las escuelas. Desde este punto de vista, la inspección funciona como un socio de los niveles locales para llevar a cabo un análisis

estratégico de información, en primer lugar, y para ofrecer alternativas de apoyo en caso de que sea necesario. Los servicios de FINEEC son limitados a un número de escuelas del país que así lo requieran pero, además, esta agencia tiene la capacidad de operar "contra demanda", con servicios específicos (más sofisticados) que son financiados por las propias escuelas. Este es un modelo que lleva pocos años de implementación (desde 2015), por tanto, está aún en proceso inicial de aprendizaje. Por las condiciones en las cuales se ha estado llevando a cabo, los resultados que surjan de esta experiencia pueden ser interesantes desde el punto de vista de la implementación de políticas educativas de apoyo al mejoramiento escolar.

Desde la perspectiva de las estructuras institucionales, los casos analizados presentan modelos de diferentes características, cada uno con diferentes agencias para la organización del trabajo y modelos para gestionar las inspecciones escolares. Como ha sido detallado, además, cada caso presenta particularidades en sus estructuras legales y normativas, respecto de la forma de conducir la inspección y el apoyo a las escuelas.

Lo más relevante, al menos inicialmente, es que el modelo utilizado tenga claridad sobre los objetivos y expectativas. La evidencia disponible sobre el impacto de las inspecciones escolares en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de estudiantes y en las condiciones institucionales es poco concluyente al respecto, siendo más importante el apoyo escolar que el proceso de inspección mismo (Altrichter & Kemethofer, 2015; Ehren et al., 2015; Jones & Tymms, 2014). De este modo, la separación de funciones entre el trabajo de inspección propiamente tal, y las acciones específicas de apoyo o seguimiento posterior son fundamentales.

Las experiencias revisadas muestran que no es necesario que ambas funciones estén en instituciones separadas (aunque pueden estarlo también, como en Holanda), pero lo que sí es central es que los límites entre ambos roles estén claramente establecidos, y que exista una articulación en la generación de información por parte de los procesos de inspección, como recurso central para el diseño de estrategias de apoyo y mejoramiento para las escuelas que así lo requieran. En cierto modo, la inspección pasaría a ser un recurso central para el diseño de estrategias de seguimiento y apoyo, pero lo central es precisamente lograr los cambios esperados a través de estos dispositivos, ya que la sola inspección no será suficiente para cambiar y mejorar la calidad de las escuelas.

c. Proceso de formación / inducción de los supervisores

A diferencia de lo analizado en el capítulo anterior del informe, respecto de los procesos de formación para directivos, en el caso de la supervisión, las experiencias de formación son más acotadas y menos relevantes en tiempo e inversión de recursos. De hecho, se debió modificar la selección inicial de casos, ya que no fue posible encontrar información de algunos de los elegidos en primera instancia (específicamente Singapur).

Por otra parte, el grueso de la información (y de la investigación educativa) se encuentra disponible para diferentes experiencias europeas, que tienen una tradición amplia de inspectorados en educación, y que han sido modelos de referencia para muchos países que

han ido sumando estas funciones a sus sistemas educativos. Los casos de Holanda y de Inglaterra son algunos de ellos.

Respecto del proceso de selección de inspectores, hay varios elementos que son relevantes de destacar. El primero, y probablemente más destacado, es que los sistemas de supervisión tienen un fuerte componente de base en la experiencia previa de inspectores y supervisores. Para el proceso de selección, una de las características que se valora es que el postulante tenga experiencia escolar y, en algunos casos, que esa experiencia sea también directiva, lo que inmediatamente acota el espectro de posibles candidatos a personas con altos niveles de formación y experiencia previa.

De este modo, la selección (y los criterios para esto) es parte fundamental del proceso formativo, ya que se asume que, como parte del desarrollo profesional docente de cada uno de los posibles candidatos, hay una formación en aspectos del mundo escolar, de su administración, contenidos, normativas, etc., que no será necesario abordar como parte del proceso formativo para ser inspectores, pero que a su vez son competencias y habilidades claves para desempeñarse como inspectores.

La selección ya descrita se complementa en general con procesos de inducción a la labor específica de inspección, con sus características y condiciones, ya que es un rol que en muchos casos puede ser complejo de desempeñar, por las implicancias que puede tener en las escuelas.

Los procesos de formación revisados[4] presentan elementos diferenciadores que responden a las particularidades de los sistemas y a la forma en la que se ha ido configurando el rol de la inspección escolar en cada uno de ellos.

En términos de selección de candidatos, como se mencionó, se busca contar con inspectores que provengan del mundo escolar y, en algunos casos, que tengan incluso experiencia directiva, para poder desarrollar las funciones de inspección. Se requiere de profesionales con alto nivel de formación y con evidencia de sus capacidades de gestión. En ese sentido, por ejemplo, en el caso de Inglaterra, se consideran directivos que hayan pasado previamente por procesos de inspección escolar, y que hayan tenido buenos resultados en las evaluaciones en sus escuelas. En Holanda se solicitan requisitos similares, con experiencia directiva como uno de los elementos centrales.

En Bélgica, por otra parte, se solicita un mínimo de ocho años de experiencia como docente de escuela y experiencia directiva como un plus adicional. Además, a los postulantes se les realiza una evaluación de conocimientos de aspectos de normativa escolar.

En el caso de British Columbia, no hay mayores requerimientos para postular, ya que en el sistema de inspección hay miembros de diferentes estamentos. A cada uno de ellos se lo

[4] Como puede apreciarse en las fichas de los casos analizados, se encontró información disponible de este proceso para Inglaterra, British Columbia, Holanda y Bélgica-Flandes. En los casos de Chile y Finlandia, la información para reportar este proceso es muy parcial y no permite definir la secuencia completa.

somete a un proceso de inducción sobre el rol. El trabajo se realiza en un equipo que es liderado por inspectores del área de rendición de cuentas del ministerio.

Los procesos de inducción se realizan principalmente durante el proceso de postulación para ser parte del sistema (como en Inglaterra y Bélgica), o bien una vez incorporados al sistema de inspección (como en Holanda y British Columbia).

El caso de British Columbia es el que presenta un proceso formativo más "liviano". En este caso, se descansa en un sistema que opera adecuadamente, y del cual hay confianza en su funcionamiento. Como fue mencionado anteriormente, quienes se incorporan a los equipos de inspección lo hacen voluntariamente, y ejercer esta función es un aporte reconocido al desarrollo del sistema. Para una junta escolar es un valor importante que uno de sus directores sea a su vez inspector de las escuelas de la provincia, por ejemplo. La inducción se hace a través de jornadas de trabajo sobre el proceso de inspección, en donde se abordan los contenidos generales y la implementación en específico.

El resto de los casos tienen procesos formativos más intensos, tanto en tiempo como en actividades y contenidos. En el caso de Holanda, el proceso formativo tiene una duración de cuatro meses y se realiza una vez seleccionados los candidatos. El proceso formativo versa sobre elementos de contenido, pero también tiene un fuerte proceso de trabajo de campo, incluyendo el acompañamiento en terreno para el modelamiento de prácticas en el ejercicio de la inspección escolar. Adicionalmente, existe un proceso de desarrollo profesional continuo, en el cual cada inspector tiene diez días al año para dedicar a labores de perfeccionamiento y especialización.

En Inglaterra, los inspectores de OFSTED, como parte del proceso de postulación al cargo, deben someterse a un proceso en el cual se les aplican test, se evalúan sus antecedentes y experiencia; deben participar de tres cursos de formación (de cinco, cuatro y tres días, respectivamente), además del trabajo que se realiza en terreno, donde deben ir de acompañantes de otros inspectores para hacer un proceso de aprendizaje a través de la observación del desempeño de éstos. Adicionalmente, se realizan seminarios de análisis de prácticas y de innovación en las labores de inspección educativa, a los cuales son invitados inspectores de todas las autoridades locales del país.

En el último tiempo, con la diversificación de las funciones de OFSTED (en la cual se contratan inspectorías a través de proveedores externos), han surgido también programas privados de formación para ser inspectores, que abordan las distintas etapas en el desarrollo de las visitas escolares.

En el caso de Bélgica-Flandes, el proceso formativo es de un año, durante el cual los nuevos inspectores asisten a jornadas de trabajo y de instrucción en los diversos componentes del sistema educativo de la provincia. Los inspectores pueden desempeñar funciones en cualquiera de los niveles del sistema educativo, incluyendo educación superior y de adultos, por lo que el bagaje de contenidos que deben manejar es amplio y diverso. Durante el año de formación, se van incorporando de manera paulatina al proceso de inspección, en conjunto con otros inspectores experimentados.

En todos los casos, quienes ejercen como docentes de estos procesos suelen ser los mismos inspectores de niveles de experiencia más alto que, a la par de las funciones que realizan en el sistema, tienen a cargo el proceso formativo.

Desde el punto de vista de una carrera de supervisión, no se encontraron elementos que indiquen la existencia de rutas de desarrollo estructurado en el sistema. Hay posiciones superiores en las instituciones de inspección, aunque no existe un procedimiento establecido para el progreso interno. Sin embargo, de la información disponible en los casos revisados, se puede observar que son procesos en los cuales la valoración de la experiencia es uno de los pilares, por lo que difícilmente podría llegar a ser director del inspectorado quien que no se haya desempeñado previamente como inspector.

Los casos de Chile y Finlandia, en los que no se encontró información reciente de las características del proceso de selección e instrucción de sus supervisores, presentan situaciones muy diferentes. En el caso de Finlandia, como se mencionó anteriormente, la decisión de volver a montar un sistema de inspección escolar 20 años después de haber suspendido las visitas de inspección a escuelas abre un nuevo panorama para el análisis de los objetivos, las prácticas y metodologías de supervisión; vale la pena hacer un seguimiento de los avances que vaya mostrando este país en esa línea. Se espera que en los próximos años exista mayor evidencia de los resultados del trabajo realizado.

Por otra parte, en el caso de Chile, que muestra un nivel de desarrollo en su sistema de supervisión mucho más básico que los otros casos tomados para el análisis, también es efectivo que lleva un proceso importante de análisis y de reflexión respecto de las proyecciones que puede tener este sistema a futuro. El sistema educativo chileno está en pleno proceso de cambio institucional, y los aprendizajes previos, más el estudio de las prácticas exitosas en contextos similares son fundamentales para poder avanzar hacia un sistema de inspección y supervisión escolar que logre ser un pilar de los procesos de mejoramiento escolar.

3. Recomendaciones para la política

De acuerdo con los principales elementos recopilados de la sistematización de las seis experiencias, a continuación se presentan algunas recomendaciones orientadas a fortalecer tanto las funciones como la preparación de los sistemas de supervisión en América Latina.

- El primer riesgo de un sistema de supervisión es la poca claridad de sus funciones, así como también el exceso de expectativa o responsabilidad en su rol. Así, en primer lugar, dadas las múltiples demandas que hoy enfrentan la supervisión e inspección escolar, pareciera fundamental contar, antes que todo, con un conjunto de tareas y responsabilidades claramente definidas para esta función de los sistemas educativos. Éste no es un desafío simple, sobre todo considerando los cambios de orientación que han experimentado algunos sistemas de supervisión. La experiencia comparada demuestra que un buen sistema de supervisión supone primero una clara definición de sus marcos de actuación.
- Pareciera fundamental avanzar, en la definición del sentido de los sistemas de supervisión, hacia un equilibrio entre cautelar y promover la autonomía de las escuelas y la necesidad (como Estado) de orientar y apoyar un adecuado funcionamiento de las escuelas (Barber & Mourshed, 2007). De acuerdo con las experiencias revisadas, es posible alcanzar este objetivo, para lo cual es crucial ocuparse de que el sistema y equipos de inspección o supervisión valoren y propicien la autonomía de las escuelas en sus procesos de trabajo. Si se logra instalar los propósitos morales de que todos los niños deben aprender, y de que toda la estructura del sistema es responsable de ello (y no sólo la propia escuela), es posible avanzar hacia una lógica donde la inspección es un medio para ese proceso de mejora, y no un fin en sí mismo.
- En esta misma línea, las "autoevaluaciones" debieran transformarse sin duda en el primer paso de cualquier sistema de supervisión que cautele el equilibrio, la autonomía y el apoyo. No es posible contar con sistemas de inspección o supervisión robustos sin que ellos dialoguen y se complementen con procesos autónomos de las escuelas, donde la autoevaluación es un dispositivo fundamental.
- Los sistemas de supervisión deben garantizar la idoneidad de sus profesionales con sistemas de selección altamente exigentes, donde la experiencia y buenos resultados previos son un componente indispensable. Los casos estudiados confirman que, más que programas de formación demasiado complejos o "carreras" profesionales específicas, en la supervisión la clave pareciera estar en la selección de líderes educacionales que tengan la capacidad de conducir y apoyar a otros. Sí es importante contar con sistemas de inducción al cargo o función, debido a que las competencias y los elementos para el juicio profesional fueron desarrollados en la práctica de la docencia y del liderazgo directivo, y que la función de supervisión supone algunos ajustes a dichos juicios.
- Finalmente, de manera similar a lo sugerido para los directores en el capítulo anterior, las políticas hacia la supervisión debieran promover un ejercicio profesional que se piense e implemente como una tarea en equipo. Los casos revisados (sobre todo los europeos y Canadá) tienen un fuerte componente de mirada colectiva y trabajo en

equipo para evaluar y acompañar los procesos escolares. Esto debe considerarse también en los procesos formativos.

4. Referencias formación de supervisores

Ainscow, M. y Southworth, G. (1996). School improvement: A study of the roles of leaders and external consultants. *School Effectiveness and School Improvement*, *7*(3), 229-251.

Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? School Effectiveness and School Improvement, 26(1), 32–56.

Bellei, C. y González, C. (2010). La asistencia técnica educativa en Chile y sus factores de calidad. Una revisión de la literatura. En C. Bellei, A. Osses, y J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 45-81). Ocholibros.

Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. P. (2010a). *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia*. Ocholibros.

Bellei, C., Raczynski, D. y Osses, A. (2010b). *Asistencia Técnica Educativa en Chile: ¿Aporte al mejoramiento escolar?* Ocholibros.

Berman, P. y McLaughlin, M. W. (1978). *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations (Rand Report Nº R-1589/8-HEW)* (Vol. 8). Rand Corporation.

Chapman, Christopher. (2006). *Improving schools through external intervention*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity. *Equity & Excellence in Education*, *6*(5), 19–28.

Costa, A. y Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, *51*(2), 49-51.

Creemers, B. P. M. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the field in Mainland Europe. In Tony Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 223-242). Springer.

Creemers, B. P. M., Stoll, L. y Reezigt, G. (2007). Effective school improvement - Ingredients for success: The results of an international comparative study of best practice case studies. In Tony Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 825-838). Springer.

Datnow, A., Hubbard, L. y Mehan, H. (2002). *Extending educational reform: From one school to many*. Routledge.

Dedering, K. y Müller, S. (2010). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*.

Ehren, M. C., Gustafsson, J.-E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., & Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. Comparative Education, 51(3), 375–400.

Fullan, Michael. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.

Havelock, R. G. y Havelock, M. C. (1973). *Training for change agents: A guide to the design of training programs in education and other fields*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, Center for

Research on the Utilization of Scientific Knowledge.

Hopkins, David. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership* (1st ed.). Open University Press.

Hopkins, David, West, M. y Ainscow, M. (1996). *Improving quality of education for all*. David Fulton Publishers.

Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America. Basic Books.

Jones, K., & Tymms, P. (2014). Ofsted's role in promoting school improvement: the mechanisms of the school inspection system in England. Oxford Review of Education, 40(3), 315–330. https://doi.org/10.1080/03054985.2014.911726

Katz, S. y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1), 27-51.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. National College for School Leadership.

Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level*. Harvard Education Press.

Lippitt, G. L. (1979). Research on the consulting process. *The Academic Consultant Connection*, 159–167.

Louis, K. S. (1981). External agents and knowledge utilization: Dimensions for analysis and action. En R. Lehming y M. Kane (Eds.), *Improving schools. Using what we know*. SAGE.

Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *21*(1), 1-3.

Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C. y West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Springer.

Muñoz, G., Marfán, J. (2011). "Competencias y formación para un liderazgo efectivo en Chile". *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, Pensamiento Educativo*, 48(1), 63-80. Santiago de Chile.

Muñoz, G. y Marfán, J. (2011). Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política. Fondo Nacional de Innovación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación.

Muñoz, G; Valdebenito, J.; Amenábar, J. (en prensa). *Formación de Directivos en Chile: Avances y Desafíos*. Santiago, Chile.

Osses, A. y González, C. (2010). ¿Qué se sabe sobre asistencia técnica educativa en el mundo? El contexto internacional. En C. Bellei, A. Osses y J. P. Valenzuela (Eds.), *Asistencia Técnica Educativa: De la intuición a la evidencia* (pp. 82-120). Ocholibros.

Rust, F. O. y Freidus, H. (2001). *Guiding school change: The role and work of change agents*. Teachers College Press.

Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change* (First Edition, Later Impression.).

Allyn and Bacon.

Saxl, E. R., Miles, M. B. y Lieberman, A. (1989). *Assisting change in education: A training program for school improvement facilitators*. Center for Policy Research, New York Association for Supervision and Curriculum Development.

Sun, H., Creemers, B. y de Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(1): 93-122.

Swaffield, S. (2005). No sleeping partners: relationships between head teachers and critical friends. *School Leadership & Management*, *25*(1): 43-57.

Tajik, M. A. (2008). External change agents in developed and developing countries. *Improving Schools*, *11*(3): 251.

Teddlie, C. y Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. En Tony Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (Vol. 17, pp. 131-166). Springer.

West, Mel. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, *21*(1): 93-112.

Anexo 1: Fichas de información de los casos analizados (directores)

i. Australia[5]

Sistema altamente descentralizado, que cuenta con un conjunto de estándares que orientan la formación de directores que realizan los estados, pero que hoy pone foco principalmente en el desarrollo de un sistema de certificación de competencias que espera movilizar las capacidades de liderazgo en todo el sistema escolar australiano.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de directivos y supervisores	a. Roles y funciones de directivos (aspecto clave para comprender énfasis de las políticas de formación)
	El estándar para las funciones directivas (y, por ende, los roles que deben desempeñar principalmente) se basa en tres requisitos de liderazgo: • visión y valores, • conocimiento y comprensión, • cualidades personales, habilidades sociales e interpersonales. Estos requisitos se llevan a la práctica a través de las siguientes cinco prácticas profesionales clave: • liderar la enseñanza y el aprendizaje; • desarrollarse a sí mismo y a los demás; • liderar la mejora, la innovación y el cambio; • liderar la gestión de la escuela; • participar y trabajar con la comunidad. A su vez, estos requisitos son analizados y proyectados en tres dimensiones adicionales (o "Lentes"), que definen tres perfiles específicos en la función directiva: - prácticas profesionales, - requerimientos del liderazgo, - énfasis en el ejercicio del liderazgo. Los resultados de este modelo son un conjunto de reflexiones, prácticas y énfasis para el trabajo en escuelas, desde una mirada integral del rol del directivo, tanto desde una perspectiva instruccional, como también organizacional.
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores
	Desde 2011, los estándares profesionales australianos para directores han proporcionado una declaración pública que establece lo que se espera que los directores de escuelas conozcan, entiendan y hagan para tener éxito en su trabajo. El estándar es un modelo integrado que reconoce tres requisitos de liderazgo que cada director debe seguir, además de cinco áreas claves para el ejercicio profesional. Se generan además tres perfiles desde los cuales se pueden mirar estos estándares, que responden al ejercicio profesional del directivo en diferentes situaciones.

[5] La información correspondiente a Australia se encuentra en los siguientes link:
https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/default-document-library/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles652c8891b1e86477b58fff00006709da.pdf?sfvrsn=11c4ec3c_2
http://certification.pai.edu.au/sites/default/files/Report_Promotingtheprincipalprofession.pdf

	Estos estándares son constantemente revisados (la última revisión es de 2015) y pueden ser definidos como "estándares de contenidos", ya que operan más como una herramienta de orientación que como una de evaluación y asignación de consecuencias al desempeño de los directivos.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema)
	La forma de llegar a directivo en Australia varía mucho entre los diferentes estados pero, hasta la última década, no había un proceso específico de formación o de certificación, y existía mucha variabilidad en los niveles alcanzados y las competencias y habilidades desarrolladas por directores en las diferentes escuelas. Docentes con experiencia podían convertirse en directivos, pero esto ocurría a avanzada edad (promedio 27 años de ejercicio). Desde el año 2014, Principals Australia Institute (PAI) es la organización que se encarga de llevar a cabo el proceso de certificación de competencias y habilidades directivas. Esta institución está liderando el proceso en nombre de los directores de todas las escuelas australianas, y sus principales asociaciones estatales y nacionales, para desarrollar una forma de certificación de directivos que reconoce y fortalece la contribución única que los directores de las escuelas hacen a la calidad del aprendizaje de todos los estudiantes. Por otra parte, el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) desarrolló estándares para directivos en concordancia con los estándares de desempeño docente. Ambas instituciones han propuesto avanzar a una estructura de mayor proyección y claridad respecto de la importancia y la forma en la que se pueden lograr mejores directivos en todas las escuelas del país. Con ambos marcos para el trabajo, se empiezan a abrir nuevos escenarios para la formación directiva. Por una parte, una certificación de capacidades (inicialmente, como proceso voluntario) y, por otra, un marco de competencias y habilidades esperadas (estándares), que funciona como guía para que instituciones formadoras puedan desarrollar programas de trabajo para el mejoramiento de las capacidades directivas. La oferta formativa para directores es implementada por los distintos estados, a través de universidades o centros especializados.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	En Australia no existe una carrera directiva específica. Se accede a los cargos directivos principalmente por experiencia docente previa, y a través de concursos abiertos y regulados mediante criterios de transparencia y equidad. Se exigen, de todas formas, cuatro años de experiencia en docencia y –en algunos estados– contar con experiencia previa en administración escolar. En algunos estados, como Queensland, se distinguen etapas y requisitos para la función directiva, que van desde el jefe de departamento hasta la participación en la administración educacional local.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	Para poder acceder al proceso de certificación de directivos, se solicita un conjunto básico de requisitos: - mantener un registro actual del maestro; - estar actualmente empleado como director y proyectar seguir en ese rol dentro de un entorno educativo; - tener al menos tres años de experiencia como director. Existe la posibilidad de seleccionar candidatos que no estén en funciones directivas, pero que el alcance de su trabajo sea de relevancia para ser considerados en esa línea en el futuro cercano.

	Esto es resuelto caso a caso, según los criterios de postulación.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Australia no tiene una carrera nacional que conduzca al nivel directivo, y la formación en estas líneas depende más de las iniciativas específicas de los interesados o de los equipos escolares en los que trabajan. Con el proceso de incorporación de la certificación, a partir de 2015, se inicia una nueva etapa, que apunta a visibilizar y dar un valor adicional a la progresión en el desarrollo profesional docente hacia funciones directivas. El proceso de certificación consta de tres partes. La primera consiste en una inducción sobre el proceso, que incorpora una reunión de un día completo y dos reuniones de una hora con un profesional especializado de PAI. La segunda parte supone la participación en un conjunto de seminarios en línea cada tres semanas. Por último, se solicita completar dos portafolios de iniciativas (se explica esta herramienta más abajo). Se trata de un programa de formación "en servicio".
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en él o los programas formativos
	Las líneas de trabajo en Australia apuntan a la instalación de un proceso de certificación de las competencias directivas, con el objetivo de agregar valor a la experiencia profesional y dar forma a un proceso de desarrollo que permita potenciar y visibilizar esta experiencia, alineándola además a los estándares para el desempeño de roles directivos. Con una mayor autonomía escolar, existe una mayor necesidad de sistemas que establezcan y garanticen estándares para toda la profesión. El trabajo de los directores es complejo y los métodos para capturar evidencia relevante de liderazgo efectivo, evaluarlo y medirlo deben reflejar esa complejidad. La certificación tiene el potencial de proporcionar un servicio valioso a la profesión y a las autoridades de empleo que buscan una base sólida para premiar a los directores que han logrado altos estándares profesionales. También tiene el potencial de proporcionar a los directores exitosos una forma de certificación profesional altamente respetada y "comercializable".
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar, y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	El elemento central del proceso de certificación es un "Portafolio de iniciativas", donde cada participante desarrolla una estrategia de trabajo en torno a un problema aplicado de la realidad escolar. El portafolio permite hacer una evaluación integral de contenidos, prácticas y habilidades que el postulante demuestra en el planteamiento del problema y en la estrategia utilizada para generar soluciones. El proceso de certificación busca un alineamiento con los estándares para directivos, evaluando la aplicación de criterios y prácticas para las diferentes dimensiones. En este sentido, la herramienta "portafolio" permite hacer análisis y evaluación de manera integral. Las iniciativas del portafolio reconocen que varios de los requisitos de liderazgo y las prácticas profesionales de los estándares directivos australianos pueden estar en uso en cualquier momento. Proporcionan un marco para guiar el aprendizaje y desarrollo profesional de los candidatos a través de la preparación de un "Análisis reflexivo de las prácticas". Las iniciativas del portafolio definen un ámbito de trabajo manejable, que debe ser llevado a cabo por el director, lo que les permite hacer el mejor uso de su tiempo y esfuerzo para lograr la certificación directiva. Al mismo tiempo, proporcionan una estructura que permite a la autoridad certificadora realizar la evaluación de la evidencia de los candidatos de manera válida, confiable y manejable. Existen tres propuestas de portafolio, de las cuales deben realizarse dos de ellas: (1) demostrar cómo el liderazgo del director incrementa la efectividad de la enseñanza en su escuela, promoviendo el aprendizaje como un resultado de ese proceso; (2) demostrar cómo el liderazgo del director fortalece y sostiene la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje; y (3) demostrar cómo el liderazgo del director fortalece la colaboración en la comunidad escolar para el logro de necesidades específicas, o para evaluar e implementar oportunidades de

	innovación. Al documentar dos iniciativas de mejora que han estado liderando en su propio contexto, los directores deberán proporcionar evidencia para cada iniciativa de: - liderazgo personal, - cambios en el tiempo como resultado de ese liderazgo, - medidas de mejora de la escuela como resultado de ese liderazgo. Los candidatos analizarán y explicarán el significado de su evidencia en los Análisis Reflexivos de 4.000 a 6.000 palabras para cada Iniciativa del portafolio. La teoría de acción detrás de este modelo es generar un proceso de certificación que ponga a los directivos (o a quienes aspiran a serlo) en un escenario integral de aplicación de los estándares de desempeño, generando un conjunto de acciones para el mejoramiento escolar, que cuenten con un desarrollo detallado de todas sus etapas, y en las cuales el liderazgo se exprese y manifieste desde una mirada instruccional, de gestión y cambio educativo. El proceso completo dura 18 meses.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	No se especifica el cuerpo docente a cargo. Sin embargo, quienes revisan e interactúan en el proceso de certificación son directivos con gran experiencia acumulada, que representan a sus respectivos pares en asociaciones de directivos con gran prestigio a nivel nacional.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	El proceso está recién en su etapa inicial de implementación (en 2017 tuvo los primeros directivos certificados), y no cuenta aún con mecanismos de seguimiento y/o evaluación que hayan sido publicados.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	Esta iniciativa es de reciente aplicación; en 2017 tuvo sus primeros ocho certificados. Es esperable que el desarrollo futuro sea más masivo, a medida que se instale como un valor agregado en el sistema (considerando que es un proceso voluntario).
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	Aún no existen evaluaciones del proceso y de sus resultados.
	c. Mecanismos de revisión y renovación de contratos
	Los períodos de los directivos duran cinco años, luego de obtener el cargo vía concurso. Cada Board evalúa anualmente los resultados de los directivos. En caso de que los directivos quieran repostular al cierre de su período, estos pueden ser renovados por un nuevo ciclo de cinco años, o bien por un lapso de tiempo menor, en el caso que el Board así lo determine.

ii. Singapur

Sistema centralizado. Misma estructura funciona para todo el país. La formación y certificación se realiza en un proceso definido y controlado por el Ministerio de Educación nacional, en el cual se pueden optar a diferentes rutas de formación[6].

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de directivos y supervisores	a. Roles y funciones de directivos (aspecto clave para comprender énfasis de las políticas de formación)
	El director es la cabeza de un equipo escolar altamente preparado, que cuenta a su vez con un aparato administrativo al interior de la escuela. Su función principal es garantizar el cumplimiento de los objetivos globales de la escuela y la mantención de una cultura de altas expectativas. El director goza además de un alto prestigio, debido a que su inicio es como profesor de aula, y su proceso de preparación es extenso y desafiante. Los directores trabajan sobre un modelo de desarrollo llamado "School Excellence Model (SEM)", que establece ciertos marcos de actuación que son revisitados constantemente. Las variables de este modelo son las siguientes: I. Facilitadores (ENABLERS) - Liderazgo - Manejo del personal - Planificación estratégica - Manejo de recursos - Procesos con foco en el estudiante II. Resultados - Resultados del staff - Resultados operativos - Partnerships - Resultados en indicadores claves El SEM describe una escuela excelente como aquella en la que los líderes dirigen al personal, diseñan estrategias y despliegan recursos, todo lo cual conduce a procesos centrados en el alumno, para los cuales se establecen objetivos y se supervisa y gestiona el rendimiento.
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores[7]
	Cuentan con un marco de actuación revisado en el año 2014. El "Leader Growth Model Framework", que apunta a visibilizar la necesidad de trabajar en el desarrollo de capacidades en los equipos directivos para poder hacer frente a las crecientes demandas al sector educativo y a las cada vez mayores problemáticas sociales. Este marco, en conjunto con el Modelo de Excelencia en la Escuela (SEM), establece un conjunto de acciones para alcanzar y mantener una educación de excelencia. Estos estándares de Singapur operan más como una guía que como un conjunto de herramientas para la evaluación de desempeño, ya que se descansa de manera importante en la autonomía de las escuelas y en las altas capacidades de sus equipos directivos y docentes para llevar a cabo los lineamientos generales definidos a nivel nacional.

[6] https://www.moe.gov.sg/about

[7] https://www.nie.edu.sg/research/research-offices/office-of-education-research/research-development-framework/leadership-and-school-organisation)

	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema)
	La formación docente y directiva es altamente centralizada. Cada año se definen el número de cupos necesarios tanto para docentes como para directivos de nivel intermedio y alto. El Ministerio de Educación define los contenidos, procesos y certificación. En el proceso formativo participa sólo una universidad (el Instituto Nacional de Educación - Nanyang Technological University), que trabaja de manera articulada con el Ministerio de Educación. Este proceso 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 30-40 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.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)[8]
	Existen tres carreras que puede seguir un docente: la docente, la especializada y la directiva. Después de los primeros tres años de ejercicio se debe escoger una de ellas, lo que se realiza vinculando las expectativas del docente y la observación del equipo directivo de la escuela. Se utiliza la herramienta "Educational Performance Management System (EPMS)" para identificar tempranamente habilidades y liderazgo que puedan conducir a roles directivos. Cada uno de estos "tracks" tienen sus particularidades y niveles, siendo posible migrar de uno a otro en el proceso (movimientos laterales), en caso de que la decisión inicial no haya sido la adecuada. La carrera directiva es además la que conduce a los niveles que permiten migrar de roles directivos en la escuela a roles nacionales en la estructura del Ministerio de Educación.
2. Características de la formación[9]	a. Público objetivo de la formación
	Se identifica tempranamente a los docentes que tienen habilidades para continuar con la carrera directiva (a los tres años de servicio), en un proceso conjunto entre el participante y su equipo directivo. Cada aspirante es vinculado a una escuela, donde cuenta con un director que le hace mentoría del proceso formativo.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Todos los docentes que aspiran a la carrera directiva hacen formación en preservicio (es un requisito del sistema y de la carrera). Deben haber ejercido al menos tres años como docentes de aula (aunque suele ser más tiempo que el mínimo), y haber desempeñado al menos dos funciones directivas previas a aspirar al cargo. El primer objetivo es ser Head Teacher, luego Vice Principal, para finalmente llegar a ser Principal. Para ello, deben participar en el programa "Management and Leadership in Schools Programme - MLSP" (que pone foco en los "líderes medios" de las escuelas) y "Leaders in Education - LEP" (que se concentra en aspirantes a directores y además cuenta con una versión internacional), ejecutados por el Instituto Nacional de Educación, que los prepara para los niveles siguientes de la carrera directiva. Las etapas de la carrera directiva son: (1) Level Head (2) Head of Department (3) Vice Principal (4) Principal Posterior a estos niveles, el docente puede pasar a formar parte del proceso de escalamiento en el Ministerio de Educación, en funciones nacionales.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos

[8] http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/singapore-overview-2/singapore-teacher-and-principal-quality/

[9] https://www.nie.edu.sg/leadership-professional-development/

La teoría de la acción detrás del modelo usado (MLSP + LEP) es producir directores con la capacidad para transformar las escuelas en comunidades de aprendizaje que fomentan a los estudiantes y docentes innovadores, comunidades que se mueven en la búsqueda del conocimiento y el aprendizaje. Esta teoría se basa en el hecho de que la capacitación de liderazgo escolar de alta calidad, como el MLSP y el LEP, impulsan al desarrollo de directores capaces de llevar las escuelas hacia nuevos ámbitos de excelencia educativa, lo que a su vez debería mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Los aspirantes deben desarrollar primero el programa de Líderes intermedios (MLSP). En este, los módulos principales son:

1. Proyectos curriculares. Los proyectos del plan de estudios se utilizan como un medio de educación avanzada que implica aprender surgiendo y actuando sobre los problemas curriculares relevantes que enfrentan los líderes de nivel medio. El proyecto incluye aprender haciendo e incluye trabajar con equipos interdisciplinarios para desarrollar un proyecto curricular realista e innovador.

2. Conversaciones profesionales. Las conversaciones profesionales son formas de indagaciones rigurosas sobre lo que realmente hacen los participantes ("¿Por qué lo hice de esta manera? ¿Dónde aprendí eso? ¿Qué supuestos, teoría personal o valores sugieren mis acciones? ¿Pude haberlo hecho de otra manera? ¿Qué suposiciones o teoría personal podrían estar implicadas en el curso de acción alternativo?"). Tales hábitos diarios y ordinarios como los tipos de preguntas que los participantes deberán formular, cómo saludan a los alumnos y cómo dirigen, revelan el poderoso efecto regulador del contexto institucional de su trabajo.

3. Aprendizaje internacional. El aprendizaje internacional permite a los participantes desarrollar liderazgo al proporcionar perspectivas y desafíos alternativos, expandiendo así la capacidad de una persona para ser eficaz en roles y procesos de liderazgo. Este programa dura 17 semanas.

Posteriormente, para concluir la formación directiva, los directivos continúan con el LEP, que trabaja los siguientes contenidos:

- Creative Action Project (un proyecto de investigación de acción de mejora escolar realizado en una escuela bajo la tutoría del director);
- charlas y sesiones de estudio de caso;
- visitas a sitios industriales y escolares; y
- sesiones de diálogo de gestión y sesiones sobre objetivos del ministerio.

d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar, y en las estrategias de enseñanza que se aplican)

Los vicedirectores a punto de ser promovidos a directores (y que concluyeron 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 luego pasan al Programa de Líderes en Educación, que incorpora cursos, trabajo de campo, tutoría y visitas a líderes de otras industrias y otros países.

Los temas estudiados incluyen "diseñar y gestionar las organizaciones escolares de aprendizaje" y "construir capitales humanos e intelectuales", por lo que esta capacitación en gestión se centra en la gestión efectiva de los profesionales en lugar de en una forma de gestión sólo enfocada en tareas.

El programa dura seis meses, pero puede continuar además con iniciativas de intercambio posteriores, que apuntan a poner en práctica los elementos desarrollados.

e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales

El cuerpo docente corresponde al Instituto Nacional de Educación, que cuenta con un altísimo prestigio. El director del centro es el Dr. Tan Oon Seng, y quien dirige el área de formación en liderazgo es el Dr. Chua Soo Meng Jude. El cuerpo docente es de 17 profesionales, en su mayoría con grado de PhD y experiencia previa en el sistema escolar.

Cabe señalar que la carrera "docente-académica" es parte de la carrera docente, la que siguen

	aquellos docentes que buscan especializarse en un área y ser formadores de docentes.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	Los directores son evaluados anualmente a través de la herramienta "Enhanced Performance Management System", que es la misma que se utiliza para los docentes. Es un instrumento definido como "holístico", y que apunta a identificar competencias que deben ser reforzadas. Los resultados se utilizan para la entrega de una retroalimentación y para el diseño de programas de coaching específico con el director. El departamento de "Evaluación de escuelas - School Appraisal Branch" lleva adelante este proceso. El foco está puesto en lograr altos niveles de autonomía en las escuelas, a través de reflexión, autoevaluación y metas internas de mejoramiento. Cada director participa de un "Clúster de escuelas", que trabaja en conjunto con un "superintendente del clúster" (profesional del Ministerio de Educación que fue previamente director de escuela), y se reúne periódicamente para evaluar el desempeño de las escuelas en diferentes ámbitos. Cada cinco años se lleva a cabo una validación externa de la escuela, en la que se incorporan profesionales de otras áreas, incluyendo sectores productivos, institutos profesionales, así como otros directores de escuelas. Este proceso es integral y dura tres días, y entrega un reporte que es clave en el proceso de autoevaluación de la escuela para los siguientes años. Las áreas de evaluación son las siguientes: - Liderazgo escolar con propósito - Poniendo a los estudiantes primero - Los docentes como la clave para hacer que la educación de calidad suceda - Soporte de sistemas - Trabajando con socios - Gestión por conocimiento - Mejora continua Con estos resultados, se refuerzan los focos que deben ser revisados en el trabajo interno de la escuela, y en sus respectivas redes de trabajo (clústeres), entregando elementos valiosos para ser implementados. No se trata de una evaluación de la formación específicamente.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	En Singapur hay 355 escuelas, 31.500 docentes de aula, y 5.660 docentes en funciones administrativas y directivas en sus diferentes niveles. Todos los directivos deben pasar por el proceso formativo antes indicado para ser directores pero, considerando que anualmente se abren entre 30 y 40 cupos dentro de la estrategia (lanzada en 2001), una de las críticas que este programa ha recibido es su baja cobertura relativa y su alto costo.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	El proceso de formación de directores es visto como un proceso de alto nivel de selectividad. Se abren sólo de 30 a 40 cupos anualmente, y el proceso de selección y formación es muy riguroso. No hay evaluación de este proceso, pero es reconocido internacionalmente como un caso exitoso de formación directiva que ha impulsado a que desde 2005 se haya incorporado una versión internacional del programa (Building Educational Bridges – BEB), que acoge directores en formación de diversos países del mundo.
	c. Mecanismos de revisión y renovación de contratos
	Los directivos son evaluados anualmente y cada cinco años (en un proceso integral). No existe un período fijo de contrato, ya que se renueva anualmente. En caso de existir deficiencias importantes que deban ser subsanadas, estas son trabajadas en conjunto con la superintendencia y con el clúster respectivo de escuelas. Si no se logran mejorar los elementos observados, el directivo puede ser incluso trasladado a otra escuela y reemplazado por otro directivo del mismo clúster.

iii. Canadá - Ontario

El sistema educativo canadiense se organiza en provincias, que pueden tener importantes diferencias entre sí respecto de los medios y fines de la educación. En Ontario, la principal autoridad es el Ministerio de Educación, quien administra las políticas, el financiamiento, el currículum y la formación para toda la educación pública y privada de la provincia. A su vez, el Instituto de Liderazgo de Ontario es el ente que diseña, coordina e implementa las principales líneas de acción para el desarrollo y la promoción del liderazgo directivo en las escuelas de la provincia.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de directivos y supervisores[10]	a. Roles y funciones de directivos (aspecto clave para comprender énfasis de las políticas de formación) Los roles y funciones de un directivo en Ontario están definidos en la "Education Act", que es el cuerpo legal que norma los diferentes procesos en el sistema educativo de la provincia. Dentro de las funciones establecidas en este documento, se pueden mencionar: - Disciplina - Cooperación - Matrícula de estudiantes y de asistencia - Registro de información de los estudiantes - Elaboración y gestión del calendario anual - Examinación y reportes - Promoción escolar - Cuidado de los estudiantes Estos componentes se plantean desde una lógica genérica pero, a su vez, son complementados con otras herramientas más específicas respecto del rol y las funciones de los directivos en las escuelas. El Programa de Cualificación del Director (Principal´s Qualification Programme - PQP) establece un conjunto de dimensiones que son parte del proceso formativo, y también de la evaluación del desempeño de los directores. Entre estas dimensiones, se pueden especificar las siguientes: - Establecimiento de direcciones/propósitos: el director construye una visión compartida, fomenta la aceptación de los objetivos del grupo e identifica y comunica las expectativas de alto rendimiento. - Relaciones y desarrollo de capacidades: el director se esfuerza por fomentar relaciones de confianza genuinas con los estudiantes, el personal, las familias, los cuidadores y las comunidades, guiados por prácticas inclusivas y respetuosas. El director afirma y autoriza a otros a trabajar en el mejor interés de todos los estudiantes. - Desarrollo de la organización para apoyar las prácticas deseadas: el director construye culturas colaborativas, estructura una organización segura para el éxito y conecta la escuela con su comunidad a través de prácticas de liderazgo compartidas. - Mejora del Programa de Instrucción: el director establece altas expectativas para los resultados de aprendizaje, y monitorea y evalúa la efectividad de la instrucción. El director administra y dirige la escuela de manera efectiva a promover el aprendizaje. - Aseguramiento la rendición de cuentas: el director es responsable de crear las condiciones para el éxito del alumno y rinde cuentas a los estudiantes, las familias, los cuidadores, la comunidad, los supervisores y al consejo para garantizar que los estudiantes se benefician de una educación de alta calidad. Recursos de Liderazgo Personal: Recursos Cognitivos / Recursos Físicos / Recursos Sociales / Recursos Emocionales / Recursos Psicológicos / Recursos Culturales /

[10] https://www.education-leadership-ontario.ca/en

	Recursos Espirituales
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores[11]
	El PQP establece un conjunto de dimensiones para la formación y para el desempeño de los directores (descritas en el punto más arriba). Cada una de ellas, a su vez, cuenta con un conjunto de prácticas e indicadores de logro para éstas, que están disponibles para el trabajo de las escuelas, en formato de herramientas de autoevaluación. En conjunto, estas herramientas comprenden un "marco de actuación" para los directivos en ejercicio, que además de servir de guía para el trabajo cotidiano, es también el foco de los objetivos de desarrollo del trabajo en escuelas.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	El marco general se denomina "Ontario Leadership Framework" y es la estrategia global de trabajo en temas de desarrollo directivo. Esta estrategia tiene dos objetivos: (1) atraer a las personas más capacitadas a funciones de liderazgo; y (2) apoyar a los directores en su desarrollo para convertirse en los mejores líderes instruccionales posibles. Quien lleva a cabo esta estrategia es el Instituto de Liderazgo Educativo de Ontario, que está compuesto por las asociaciones de directores, las asociaciones de supervisores, el consejo de directores de escuelas, representantes del mundo público y el Ministerio de Educación. El instituto es dirigido por un comité con un miembro de cada una de las asociaciones miembros, y sus decisiones son tomadas por consenso, garantizando un enfoque colaborativo en el trabajo. La formación es ejecutada por universidades o por el Ontario Principal's Council.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	Para convertirse en director de una escuela financiada con fondos públicos en Ontario, se necesita un título universitario, cinco años de experiencia docente, certificación en tres niveles (primaria, junior, intermedia, senior), dos títulos adicionales de Especialista o Especialista Senior o una maestría. Además se requiere completar el Programa de Cualificación del Director (Principal´s Qualification Programme - PQP). El PQP lo ofrecen las universidades de Ontario, las federaciones de docentes y las asociaciones de directores. Está diseñado para proporcionar a los educadores el conocimiento y las habilidades necesarias para convertirse en administradores escolares efectivos.
2. Características de la formación[12]	a. Público objetivo de la formación
	El público objetivo para el desarrollo de la certificación en liderazgo directivo debe ser docentes registrados, que cuenten con acreditación de capacidades (Certificate of Qualification). Además, deben tener las Certificaciones de directivos 1 y 2 (o equivalentes), y una experiencia previa en posiciones directivas (director o vicedirector) de al menos dos años.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)[13]
	El modelo de trabajo se enfoca en una formación "preservicio", tanto para docentes que quieren continuar en su proceso de desarrollo, como para directivos que quieren acreditar sus niveles de experiencia y conocimiento. El sistema de formación se basa en un conjunto de certificaciones que conducen a los niveles avanzados de formación docente o liderazgo directivo. Los docentes registrados que quieran continuar su desarrollo hacia funciones directivas deben prepararse y rendir ese conjunto de certificaciones. En primer lugar, deben rendir la certificación directiva (PQP), que consta de dos partes. La primera parte exige contar con el registro docente, un título postsecundario, una certificación de alguna asignatura del plan general, cinco años de ejercicio docente y un título de magíster o dos "especializaciones de honor" (certificaciones avanzadas de asignaturas). La segunda parte exige

[11] https://www.education-leadership-ontario.ca/en/resources/ontario-leadership-framework-olf

[12] https://www.oct.ca/members/additional-qualifications/schedules-and-guidelines/principals-development?sc_lang=en

[13] https://www.principals.ca/Display.aspx?cid=4404

haber cursado exitosamente la parte uno de la certificación.

De acuerdo con los requisitos establecidos por el Colegio de Maestros de Ontario, cada parte constará de 125 horas divididas de la siguiente manera:
72 horas: instrucción cara a cara
28 horas: eLearning
25 horas: trabajo de curso, tareas, investigación y redacción de diarios de campo (journals)

El PQP está organizado en 12 módulos de igual extensión: seis módulos en la Parte I y seis en la Parte II. Estos módulos incorporan los cinco dominios del Marco de Liderazgo de Ontario y los Recursos de Liderazgo Personal. El curso está desarrollado en base a las Pautas PQP del Ontario College of Teachers. Las expectativas se satisfacen a través del e-learning y la interacción cara a cara entre los candidatos, los instructores y los presentadores invitados.

El siguiente nivel de desarrollo corresponde a la "certificación adicional de liderazgo" (Principal´s Development Course - PDC), que requiere las certificaciones anteriores, más dos años de experiencia en cargos directivos. Este nivel es el más alto al que aspiran los directores escolares, aunque existen niveles posteriores que permiten pasar a desempeñar funciones en la institucionalidad ministerial, como supervisor de directores escolares (certificación de supervisor).

c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos

Los contenidos para obtener las certificaciones iniciales para directivos (PQP I y II) son los siguientes.

PQP Parte I
Módulo 1 – El rol del director
Módulo 2 – Escuelas equitativas e inclusivas
Módulo 3 - Gestión y liderazgo
Módulo 4 - Liderazgo pedagógico
Módulo 5 – Educación inclusiva
Módulo 6 – Cocreando escuelas seguras

PQP Parte II
Módulo 7 – El cambio de rol del líder escolar
Módulo 8 - Cocrear y escuela inclusiva
Módulo 9 - Capital profesional de la construcción
Módulo 10 – Toma de decisiones basada en la evidencia
Módulo 11 - Creando relaciones con los padres y la comunidad
Módulo 12 – Apoyo al bienestar y bienestar

En tanto, los cursos para obtener la certificación de directivo (Principal Development Course - PDC) comprenden los siguientes módulos.

Módulo 1 - Responsabilidades y aspectos legales de la función
Módulo 2 - Liderazgo pedagógico para la mejora escolar
Módulo 3 - Liderar una escuela equitativa e inclusiva
Módulo 4 - Asesoramiento sobre tutoría y liderazgo escolar
Módulo 5 - Encuesta de liderazgo colaborativo / Portafolio de liderazgo digital
Módulo 6 - Liderazgo ambiental y justicia ecológica
Módulo 7 - Conversaciones profesionales y desafiantes
Módulo 8 - Liderando el programa de Kindergarten
Módulo 9 - Liderazgo digital
Módulo 10 - Apoyo a LGBTQ en su escuela
Módulo 11 - Liderando el Programa de Educación Especial

Los módulos 1 y 5 son obligatorios, y deben escogerse cinco más como electivos. Cada uno de ellos corresponde a 25 horas de trabajo en línea, y el proceso completo toma un año de trabajo, que puede posteriormente continuar con la validación de estos estudios con otros programas de nivel magíster.

Diversas instituciones (acreditadas por el Ministerio de Educación) son las que imparten estos

	cursos, tanto universidades como el Consejo de Directivos de Ontario.
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	Los distintos procesos formativos presentan características similares en su ejecución, con algunos elementos específicos que pueden atenderse. En primer lugar, el proceso inicial de certificación (PQP, en sus dos partes) tiene una metodología que combina formación en línea, formación en aula, actividades en terreno y trabajo de mentoría. Esta combinación de estrategias metodológicas para la formación gira en torno a un elemento central, que se denomina "Leadership Enquiry Practicum - LIP", que es un proceso de análisis y reflexión colaborativa, que utiliza el Marco para el Liderazgo de Ontario (OLF) como base teórica y práctica. El LIP apunta a facilitar un proceso de trabajo en equipo, aplicado en un ámbito escolar, con la mentoría y seguimiento de profesionales especializados en formación directiva y de directores en ejercicio. Este componente de trabajo dura 60 horas; 20 de ellas pueden ser de observación. Para postular a la parte I, se debe contar con un proyecto de LIP diseñado y, para poder concluir la parte II, ese proyecto debe estar finalizado exitosamente.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	El perfil de docentes es variado (hay muchas instituciones que imparten los cursos), pero se pone un especial foco en contar con directores en servicio como parte de los equipos de trabajo, por la importancia que tiene la reflexión directa sobre los problemas trabajados, en un contexto real de dirección escolar.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No se establecen mecanismos específicos de seguimiento para el proceso posterior a la formación. El ejercicio de las funciones directivas se plantea dentro de un marco general (que define prácticas y contenidos), que es el que determina el proceso de certificación y la evaluación de desempeño de las escuelas. Dentro de este marco se puede situar el seguimiento, el que tiene un componente importante de autoevaluación, pero que también cuenta con un proceso de seguimiento y soporte a través de la supervisión ministerial. El ente que regula la evaluación de los directores es el ministerio, a través del “Education Act”, que corresponde al cuerpo normativo del sistema escolar en Ontario. Este proceso de evaluación (“Principal Appraisal”) establece un ciclo de evaluación de cinco años, que programa una visita integral en conjunto con la escuela y con el consejo de educación de la provincia. Esta visita puede ser durante el primer o segundo año de ejercicio del director (en caso de los directores nóveles) o cualquiera de los otros cinco del ciclo (para directores con experiencia previa en funciones directivas). La herramienta que guía el proceso es el “Plan de Desarrollo Anual” (Annual Growth Plan), que dentro de sus dimensiones considera un apartado específico de evaluación de aspectos relativos al liderazgo (específicamente las competencias y prácticas de liderazgo que serán el foco del crecimiento profesional del director para ese año). Dentro de los elementos evaluados se encuentran aspectos específicos del director y sus capacidades para llevar adelante los procesos de la escuela.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	En Ontario hay un total de 7.313 directores y vicedirectores actualmente en funciones. Aunque no se indica cuántos de ellos cuentan con las certificaciones respectivas o han participado del PQP o PDC, se estima que esta línea de formación logre tener una progresión que abarque al 100% de los directivos en el transcurso de los próximos ocho años.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	Hay un conjunto de reportes y evaluaciones del sistema educativo en Ontario, que consideran al liderazgo directivo como una de las dimensiones importantes de análisis. El Instituto de Liderazgo Educativo de Ontario (Institute for Educational Leadership) ha llevado a cabo varios de estos reportes, particularmente después de la implementación del OLF como estrategia de desarrollo integral en formación y desarrollo de directivos escolares. En el año 2013 se llevó a cabo una evaluación de la estrategia y del impacto que tenían estas prácticas de liderazgo en el desarrollo de distritos escolares sólidos para conducir los crecientes desafíos de las escuelas. La evaluación fue llevada a cabo por K. Leithwood, y estableció la

	importancia de contar con una estrategia integral de desarrollo de docentes directivos, que permita vincular las metas de las escuelas con competencias y habilidades de liderazgo en permanente desarrollo y evaluación.
	c. Mecanismos de revisión y renovación de contratos
	Los directivos son seleccionados por períodos de cinco años, y se evalúan en acuerdo con un conjunto de indicadores de referencia elaborados en conjunto con el Board de educación. Si las evaluaciones indican cumplimiento de las condiciones establecidas, se da continuidad al contrato por un nuevo período. Si no se logran las condiciones establecidas, se puede dar término al contrato, o bien se pueden buscar medidas específicas de apoyo al directivo y su equipo.

iv. Estados Unidos - Illinois

El sistema educativo de Estados Unidos se rige por las definiciones de cada uno de sus estados. Existen criterios generales entregados por el ministerio de educación nacional (Departamento de Educación), pero sólo a nivel de orientaciones. En el caso de la formación de directivos, hay una gran variedad de esquemas y de contenidos, dentro de un marco general que se está trabajando para tener estándares nacionales que guíen los procesos de formación. Illinois es un buen ejemplo de política estadual en este ámbito, a través del trabajo de la Asociación de Directivos de Illinois (IPA), desarrollando contenidos, instancias formativas y de colaboración.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de directivos y supervisores[14]	a. Roles y funciones de directivos (aspecto clave para comprender énfasis de las políticas de formación)
	La IPA define un grupo de roles y funciones que orientan el trabajo de los directivos en Illinois. Entre algunas de las funciones destacan: - Planificación general - Coordinación general - Mejora de las habilidades del personal - Definición objetivos de la escuela - Definición objetivos del plan de estudios - Establecimiento de relaciones laborales formales - Evaluación del rendimiento - Facilitación de la eficiencia organizacional - Gestiona nuevo personal y estudiantes - Se relaciona con comunidad - Gestiona suministros y equipos - Contrata servicios
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores[15]
	El Estado de Illinois cuenta, desde el año 2008, con estándares para el desempeño directivo (Illinois Professional School Leader Standards), que sirven de guía para el desempeño de directivos, pero también para orientar los procesos de formación que se entregan en diferentes institutos y universidades del estado. Los estándares pueden ser definidos como "de contenido", ya que operan más como una guía para el trabajo que como una herramienta de evaluación. Éstos establecen diferentes ámbitos de acción, y un conjunto de acciones y prácticas específicas que son deseables para el logro de un proceso de mejoramiento educativo sostenido en el tiempo. Además, pueden ser considerados como "de desempeño", ya que además agregan los elementos y categorías para la evaluación de cada una de las prácticas allí descritas, con su respectiva descripción del nivel de logro. Las dimensiones principales que se abordan en estos estándares son las siguientes (cada una de ellas con un conjunto adicional de prácticas orientadoras): I. MISIÓN, VISIÓN Y CREENCIAS PARA RESULTADOS El director trabaja con el personal y la comunidad para construir una misión compartida y una visión de altas expectativas, que asegure que todos los estudiantes estén en el camino hacia la preparación universitaria y profesional, y responsabiliza al personal por los resultados. II. LIDERAR Y GESTIONAR EL CAMBIO DE SISTEMAS El director crea e implementa sistemas para garantizar un entorno seguro, ordenado y

[14] https://ilprincipals.org/

[15] https://ilprincipals.org/wp-content/uploads/2017/02/ILLINOIS-PERFORMANCE-STANDARDS-FOR-SCHOOL-LEADERS.pdf

productivo para el aprendizaje de estudiantes y adultos hacia el logro de las prioridades de mejora de la escuela y el distrito

III. MEJORAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE
El director trabaja con el personal de la escuela y la comunidad para desarrollar un marco basado en la investigación para una enseñanza y aprendizaje efectivos, que se perfeccione continuamente para mejorar la instrucción de todos los estudiantes.

c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema

El Illinois State Board of Education (ISBE) es el ente rector en las decisiones de administración y política de las escuelas públicas del estado. Este organismo trabaja con una serie de actores en el mundo público y privado, así como también con organizaciones sin fines de lucro que trabajan por el desarrollo de la educación en el estado. De este modo, se han hecho contribuciones importantes a la formación directiva desde universidades, fundaciones u organizaciones de directivos.

La ISBE es la encargada de definir los estándares para la formación (criterios esperados), y con esto informa a las entidades que imparten cursos de perfeccionamiento para directivos. En el estado hay más de diez universidades que imparten cursos acreditados de formación, así como fundaciones que han hecho aportes importantes en la formación de capacidades y en el establecimiento de redes de trabajo colaborativo entre directores (como “New Leaders”, que participó además de la definición de los estándares).

Existe un mercado de servicios de apoyo para directivos, que son ofrecidos por universidades, fundaciones y asociaciones profesionales. Por ejemplo, la Illinois Principal Association ofrece servicios de mentoría para directores, con diferentes duraciones en el tiempo. Para la validación de estos servicios, el ISBE aplica ciertos criterios a elementos del contenido, administración, duración, etc. Con esto se asegura de que exista una articulación entre las definiciones estatales y la oferta de servicios disponible.

El ISBE entrega además una “licencia” para ejercer dentro del sistema público, que tiene diferentes características según el tipo de función que se quiera desempeñar (desde una función docente básica o especializada, a funciones directivas)

d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)

No existe una carrera directiva propiamente tal, sino más bien la apertura a que docentes que quieran continuar su proceso de perfeccionamiento hacia funciones directivas tengan oferta disponible de diferentes servicios. Asimismo, existe un conjunto importante de organizaciones que funcionan en red (asociaciones de boards o profesionales), que generan iniciativas conjuntas de trabajo para crear espacios articulados de desarrollo profesional, y, además, desarrollando capacidades docentes adecuadas para los desafíos del sistema educativo.

El ISBE es el ente que valida estos servicios a través de una serie de criterios y, con esto, se permite que exista una oferta amplia y variada de servicios de formación y de apoyo para directivos y escuelas.
Existen diferentes tipos de certificaciones: las que corresponden a los servicios específicos (que deben estar validados por ISBE) y las que corresponden a las trayectorias previas y conocimientos de las personas que quieren optar por la carrera directiva. En este último caso, se verifica tanto la experiencia previa (a través de un formulario definido para esos efectos), y además se deben rendir un test de habilidades básicas y otro de “director como líder instruccional”. Estas herramientas son diseñadas y aplicadas por el ISBE.

Los contenidos de estos test (para el caso de los líderes escolares) son los siguientes:
- Planificación, cambio y responsabilidad
- Mejora de la instrucción
- Liderazgo visionario, colaboración y contextos de educación
- Directrices de gestión escolar y legales / éticas.

El ISBE entrega materiales para el estudio y preparación de este test.

2. Características de la formación[16]	a. Público objetivo de la formación
	La formación directiva está abierta a los intereses individuales o de las escuelas como comunidades de trabajo. El proceso para llevar a cabo la formación directiva (y postular a cargos de dirección) implica contar con las respectivas certificaciones docentes en el sistema estatal y, además, contar con un título de magíster que esté certificado por ISBE para estos efectos. Debe tener además experiencia mínima de cuatro años de trabajo en escuelas y haber sido validado en su experiencia y conocimientos por el ISBE.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Existen diferentes tipos de formación para los directivos. Desde aquella que se imparte en instituciones universitarias (con diferentes características), hasta la existencia de redes de trabajo o servicios de apoyo y mentoría para directores en distintas etapas de desarrollo. La base de la formación directiva está dada por la especialización, que se obtiene a través de los programas formativos universitarios. La oferta en el estado es amplia, pero destacan programas que logran combinar aspectos académicos, de investigación y de aplicación práctica. Los programas que cuentan con el mayor prestigio están estructurados en función del trabajo en escuelas, más que en contenidos teóricos o de aula. Adicionalmente, es común que tengan instancias de trabajo con mentoría (coaching) y trabajo en redes. Como es un sistema abierto (cualquier universidad puede presentar programas al ISBE para su certificación), existe una amplia oferta de metodologías, siempre en base a los contenidos de los estándares para directores. Para desempeñarse como directivo en Illinois, es necesario contar con este proceso realizado, por lo que la política de formación en el estado podría ser definida como de "preservicio". Hay también una amplia oferta de servicios de apoyo para directivos en servicio, tanto en formato de programas de estudio, como también en herramientas y servicios de apoyo. En estos casos, el ISBE también valida algunos de estos programas de mentoría o estas redes de trabajo.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos[17]
	Los contenidos de los programas de formación son amplios y variados, pero en la línea específica definida en los estándares para directivos. Ejemplos de contenidos en estos programas son: - Liderando escuelas urbanas - Liderando diagnósticos e intervenciones en el aula - Ciclos de preguntas para mejorar las escuelas - Educación y las Leyes Desarrollo Humano para Líderes Escolares - Desarrollo de la capacidad organizativa y de liderazgo - Prácticas en liderazgo educativo - Liderar la mejora del aprendizaje de la lectoescritura - Mejorando las organizaciones educativas - Preguntas de la práctica para líderes escolares - Formación profesional en estudios de política educativa - El proceso de política educativa - Teoría de la organización en educación
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	Dar respuesta a los temas planteados en los estándares para directivos requiere de enfoques y metodologías que puedan combinar el trabajo en aula (contenidos) con la aplicación de estos contenidos (trabajo práctico / modelación de escenarios), y el apoyo y acompañamiento en el proceso (mentorías). Algunos de los programas revisados (de universidades validados por ISBE) ponen foco en modelos atractivos desde lo formativo, que no representan una mirada sólo de contenidos, sino un aprendizaje en base a la reflexión profesional, incorporando herramientas de trabajo innovadoras para la función directiva, y poniendo además un acento en las habilidades profesionales y también en las personales, necesarias para el desarrollo efectivo de la función

[16] https://www.isbe.net/Documents/30ARK.pdf#search=principal%20certification

[17] Tomado del programa mejor rankeado del Estado, de Illinois College of Education https://education.illinois.edu/online-offcampus/programs-degrees/eal

	directiva. La duración de los programas en general oscila entre uno y dos años.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	El cuerpo docente es variado, y destaca por una formación mixta, que combina la académica con experiencia en investigación pero, sobre todo, con experiencia en entornos escolares diversos.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	En Illinois existe una herramienta llamada "Illinois Principal Evaluation Plan", que se desarrolló para cumplir con la obligación legal de evaluar por escrito a los directivos una vez por año. La Asociación de directores de Illinois, en conjunto con ISBE, desarrolló esta herramienta como una forma de facilitar el proceso, tanto para los directores de escuela como para los Board de cada uno de los distritos. El modelo es "genérico" en base a los estándares de desempeño directivo, de este modo, cada distrito puede complementar el modelo con indicadores específicos que refieran a sus líneas de desarrollo o a políticas locales específicas. De este modo, se da cuenta de la obligación legal de evaluar el desempeño directivo y la relación de este con el aprendizaje de los estudiantes. Los focos generales del proceso se basan en las siguientes áreas y preguntas: 1. Responsabilidad: ¿los directores eficaces son los líderes de nuestras escuelas? 2. Mejora del rendimiento del sistema: ¿los directores trabajan en colaboración con los miembros de la comunidad escolar para mejorar continuamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante? 3. Aprendizaje profesional: ¿los directores mantienen sus capacidades actualizadas? ¿Están continuamente desarrollando su capacidad o competencia de liderazgo? Los resultados del proceso apuntan a mejorar los planes de acción y al cumplimiento de los compromisos de los directivos en sus planes de trabajo. El modelo de evaluación combina las capacidades de liderazgo (definidas en cuatro categorías de logro) con el mejoramiento de resultados de aprendizaje de los estudiantes (también con cuatro niveles), considerando si el director es experimentado o se encuentra en sus primeros años de ejercicio. Según los resultados esperados, se definen diferentes acciones a seguir, dentro de las cuales puede estar la remoción del director si no se consiguen los resultados esperados.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	Todos los directivos del estado deben contar con las debidas certificaciones para desempeñarse en ese rol. Illinois cuenta con un total de 3.542 directores y 2.326 directores asistentes. La responsabilidad de contar con la certificación profesional de estos directivos es de cada distrito, lo que lleva a una actualización de estos procesos de manera periódica. Este proceso se da en el marco del Performance Evaluation Reform Act (PERA), aprobado en 2012, que es el marco de evaluación de docentes, asistentes y directivos en el Estado de Illinois. En el primer año, la cobertura fue de 300 escuelas del estado y, a partir del segundo año, la totalidad de las escuelas aplicaron las herramientas de evaluación para sus equipos directivos.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	Se realizó una evaluación de proceso al sistema de evaluación (PERA), que incluye tanto a docentes como a directivos. El foco de la evaluación estuvo en la instalación del proceso más que en sus resultados específicos para los diferentes distritos. Desde ese punto de vista, se destaca la cobertura de la aplicación de la herramienta (en todos los distritos del estado), y sus diferentes usos. Más que ser utilizada como una evaluación específica de desempeño, se trata de una herramienta de orientación de las decisiones de mejoramiento educativo, tanto a nivel local como de escuela. El sistema es además percibido como claro en su aplicación, y justo en sus usos y consecuencias.
	c. Mecanismos de revisión y renovación de contratos
	En Illinois, los períodos de duración de los contratos directivos son inicialmente de un año, en el cual se realiza una evaluación del logro de metas y del desempeño, y que puede derivar en un

	nuevo proceso contractual o en el término del contrato. En el caso de un nuevo proceso contractual, éste puede ser desde uno a cinco años adicionales, y que pueden ser además renovados por nuevos ciclos dentro de estas mismas condiciones. Las evaluaciones son llevadas a cabo por el ISBE y comprenden un conjunto amplio de indicadores de logro que deben ser acreditados.

v. Chile

A partir del año 2014 se desarrolla una política para directivos escolares cuyo objetivo es instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo. Esta política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar da cuenta de un conjunto amplio de iniciativas que apuntan al desarrollo de un nuevo esquema de trabajo para el fortalecimiento directivo en el país.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de directivos y supervisores	a. Roles y funciones de directivos (aspecto clave para comprender énfasis de las políticas de formación)
	Chile se encuentra en un proceso de asentar un conjunto de cambios a la política de formación directiva, en el intento de definir y acotar mejor las funciones y roles que los directivos deben desempeñar, y con el objetivo de ejercer un liderazgo pedagógico más claro, que no se agote en roles de carácter administrativo. Desde esta línea, se han ido generando cambios en las normativas que le otorgan al director un liderazgo más claro en procesos claves para el desarrollo pedagógico de las escuelas, como la elaboración de planes de mejoramiento, ciertas responsabilidades en el desarrollo profesional docente de su establecimiento, el trabajo colaborativo, la articulación de redes locales, entre otros elementos. Esta nueva visión del director/equipo directivo vino a consagrarse definitivamente en la Ley General de Educación, LGE (Ley N° 20.370, 2009). Se plantea en ella que éstos *"tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen"*. Y, para que no queden dudas respecto del rol central de los directivos en relación al quehacer que los docentes desarrollan en las aulas, se especifica: *"Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en aula"* (Ley N° 20.370, 2009).
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores
	El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su propósito es orientar la acción de los directivos escolares, así como también su proceso de autodesarrollo y formación especializada. El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar describe prácticas, recursos personales, competencias y conocimientos fundamentales que orientan el desarrollo, por parte de los equipos directivos, de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos. Las prácticas, en el marco, se agrupan en cinco dimensiones: - Construyendo e implementando una visión estratégica compartida - Desarrollando las capacidades profesionales - Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje - Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar - Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar Por otra parte, los recursos personales están categorizados en: - Principios - Habilidades - Conocimientos personales

	A partir de estos elementos, el marco pretende funcionar como herramienta orientadora de las prácticas directivas y como un apoyo a la gestión directiva en las escuelas del país. Además, si bien no se trata de un instrumento formalmente "obligatorio" para las instituciones formadoras, hoy opera como un marco orientador también de esta tarea.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	La política de desarrollo directivo está en línea con los esfuerzos por generar una plataforma sistemática para el desarrollo docente. En este esfuerzo, se busca articular las diferentes herramientas (legales, programáticas, de formación, evaluación, etc.) para que puedan presentar una lógica sistémica. El ente encargado de este ejercicio es el Ministerio de Educación que, en conjunto con una serie de actores del mundo académico y la sociedad civil, ha ido avanzando en el desarrollo de una política de formación de directivos. A pesar de este esfuerzo, la formación de directivos escolares en Chile se encuentra altamente desregulada. No existe una certificación de los programas que forman directores ni directivos en general. El Ministerio de Educación, por su parte, desde el año 2000, ha experimentado distintas alternativas de perfeccionamiento formal para los directivos escolares. En el año 2011 se inició el "Plan de Formación de Directores", con el objetivo de desarrollar las capacidades de los diferentes actores relevantes en educación para mejorar la gestión escolar y el aprendizaje de los estudiantes. El ministerio financia la formación en diferentes programas impartidos por universidades, diferenciando programas por la etapa de la trayectoria y los niveles experiencia de los participantes. Este programa ha pasado por diversas fases y hoy se operacionaliza a través de cursos para directores y directivos de acuerdo a su contexto y experiencia profesional. Estos programas (que cuentan con financiamiento público) conviven con una amplia oferta desde las universidades públicas y privadas. Una innovación interesante del caso chileno es la creación de dos Centros de Liderazgo Escolar, cuyo objetivo ha sido la conformación de un modelo organizacional de trabajo que apoye al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento de liderazgo escolar, a partir del desarrollo de la investigación, innovación y experiencia práctica en escuelas y liceos. En estos centros (www.cedle.cl y www.lidereseducativos.cl) se realizan una serie de actividades y funciones, dentro de las cuales está la investigación, la innovación y la formación de directivos escolares.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	Chile no cuenta con una carrera directiva definida como tal (con etapas específicas de desarrollo), aunque hoy existe un consenso amplio respecto a la necesidad de avanzar en esa dirección. En una nueva ley de carrera docente recientemente aprobada, se estableció –para los nuevos directores que asuman dicha función– el requisito de contar con algún tipo de formación especializada y pertenecer al tramo avanzado de esta carrera (lo que implica contar con al menos cuatro años de experiencia docente y una evaluación favorable en el sistema de evaluación del desempeño docente). Adicionalmente, existe una ley de concursabilidad de los cargos directivos para las escuelas públicas, lo que ha hecho el proceso más abierto y transparente, tanto para sus participantes, como para el conjunto de actores del sistema.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	La formación directiva está abierta a los intereses individuales de los docentes que quieran continuar con su trayectoria hacia cargos directivos. Además, no existen restricciones para que las instituciones de educación superior ofrezcan programas formativos en este tema. No obstante, el ministerio ha ido impulsando una serie de iniciativas de formación, para poder garantizar que la oferta de programas esté presente en todo el país, contribuyendo a su descentralización, orientación técnica y financiamiento. Las exigencias que el ministerio pone a los programas formativos que forman parte de la oferta financiada por el Estado han ido avanzando hacia una mayor prescripción (definición de objetivos y metodologías).

	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Dado que no hay una relación entre la formación directiva y el acceso a determinadas funciones, no existe tampoco una distinción clara entre programas de preservicio, inducción y en servicio. En general los participantes de los distintos programas provienen de diversos contextos y etapas de su trayectoria. Existen diferentes tipos de formación para los directivos, siendo la más común la que se obtiene en universidades, a través de programas de magíster en el área. Adicionalmente, en los últimos años se han implementado iniciativas de trabajo en red (gestionadas por los niveles territoriales del Ministerio de Educación) y la puesta en marcha de los Centros de Liderazgo, que han entregado una gama amplia de recursos y servicios para la formación continua de directivos escolares. Se ha puesto foco no sólo en las actividades de carácter académico, sino que también en las instancias de trabajo práctico y experiencial, y en redes de trabajo entre escuelas.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	Hay una multiplicidad de programas de formación operando actualmente en Chile. Sólo a nivel de magíster un estudio reciente (Muñoz et al., en prensa) ha identificado cerca de 45. Entre los contenidos que se abordan se pueden ver un conjunto de temáticas prioritarias: - Teoría de la Educación - Políticas y situación educacional en Chile - Liderazgo educativo - Planificación y gestión de centros educativos - Organización y clima organizacional de establecimientos educacionales - Planificación y evaluación del currículo educativo - Gestión y administración de recursos financieros - Gestión y administración de recursos humanos - Diseño, evaluación y gestión de proyectos educativos - Investigación en educación - Evaluación de aprendizajes
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	Las metodologías utilizadas son en su mayoría clases expositivas, las que se complementan con ejercicios de taller o trabajos prácticos. Hay un esfuerzo por ir complementando el contenido expuesto con actividades que permitan un mayor análisis de problemas y aplicación de soluciones, aunque este proceso de cambio no ha sido suficientemente amplio en el país.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	En este punto hay un amplio espectro de profesionales, desde docentes con altos niveles de experiencia en escuelas hasta profesionales de otras disciplinas que imparten contenidos específicos. Los estudios que existen en Chile sobre este tema demuestran que en general hay poca presencia de profesores con experiencia directa en el sistema escolar.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No existe un mecanismo de seguimiento de la formación, salvo el que puedan instalar algunas universidades de manera individual. Actualmente se encuentran en curso algunas investigaciones que aspiran a levantar información sobre los efectos de la formación en las prácticas de sus exestudiantes.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	La cobertura de la formación es difícil de sistematizar, ya que no todos los programas reportan directamente al Ministerio de Educación. Sin embargo, utilizando como referencia la investigación de Muñoz et al. (en prensa) puede afirmarse que cerca de 800 docentes y directivos egresan anualmente de programas de formación en liderazgo escolar. El Ministerio de Educación sí presenta cifras de los directivos que se han formado al alero de la implementación de iniciativas de financiamiento impulsadas de manera centralizada en el

período 2014-2017.

- 710 directivos y profesionales de apoyo técnico de los Servicios Locales de Educación formados por los Centros de Liderazgo.
- 450 directores formados como líderes sistémicos que apoyarán a sus pares en el marco de las Redes de Mejoramiento Escolar.
- 420 líderes escolares (directores, jefes de UTP, inspectores generales y encargados de convivencia escolar, entre otros) formados en programas innovadores en temáticas tales como Convivencia Escolar, Liderazgo, Gestión Curricular, entre otros.

b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación

Es poco lo que todavía se sabe en Chile sobre la formación de directivos. En el año 2010 sin embargo se inició un esfuerzo importante por acumular evidencia, que permitió en ese entonces al menos identificar a cerca de 80 programas de formación presenciales y de más de un año de duración, específicamente dirigidos a la función directiva, de los cuales la mayoría era magíster. Durante esos mismos años se conoció un dato muy relevante: la mayoría de los directores de escuela (50% prácticamente) había pasado por programas de formación formales en liderazgo escolar. De hecho, un estudio comparativo permitió confirmar lo mismo desde otra perspectiva: el 37,3% de los directores de escuela en Chile tendría estudios de posgrado, transformándose en el quinto país de la región con mayor proporción de directores que ha alcanzado este grado académico. Además, el 89,2% de estos directivos habría realizado cursos de actualización y especialización, de los cuales el 80,4% posee una duración de más de 200 horas (Murillo, 2012).

Sobre la calidad de la formación que se provee a los directivos en Chile la evidencia también es escasa. Uno de los pocos estudios que se han realizado en Chile sobre este tema (Muñoz y Marfán, 2011) levantó como conclusión principal que la oferta de formación se hacía poco cargo de la distinción entre competencias funcionales y conductuales, y que tampoco se enfocaría en aquellos elementos claramente destacados por la evidencia internacional, como el desarrollo de competencias vinculadas a lo instruccional (proveer orientación técnica a los docentes o fomentar su desarrollo profesional) o la generación de aprendizajes a través de metodologías prácticas. Esta investigación identificó también algunos problemas de coherencia en la oferta de formación, producto de que no se encontraba atendiendo a las necesidades específicas de cada etapa de la carrera de un director. La oferta formativa dirigida a los directivos escolares se caracterizaría en Chile por su homogeneidad tanto de sus contenidos como de sus metodologías, por lo cual ya en esa fecha se recomendaba avanzar decididamente hacia mecanismos de aseguramiento de la calidad de estos programas y hacia la construcción de una política nacional de formación de directivos escolares.

En síntesis, la evidencia con la que cuenta Chile demuestra que el desafío de la formación de directores no se encuentra en la existencia y disponibilidad de una oferta especializada en los directivos (como sí ocurre en otras latitudes), pero sí en su pertinencia y calidad (Muñoz y Marfán, 2011).

c. Mecanismos de revisión y renovación de contratos

En Chile, los directivos de las escuelas públicas son seleccionados por procesos abiertos de alta dirección pública, por plazos de cinco años. Cada directivo debe responder a un convenio de desempeño, en el que se indican metas para cada uno de los cinco años del ciclo, y que deben arrojar niveles adecuados de cumplimiento. El no cumplimiento de las metas puede dar pie a la remoción del directivo antes del cumplimiento de su período.
Una vez finalizado el período, se vuelve a realizar un concurso, en el cual el directivo vigente puede volver a presentarse, pero como uno de los competidores, ya que la ley no contempla la renovación automática.

Anexo 2: Fichas de información de los casos analizados (supervisores)

Como se explicó anteriormente, para el caso de la supervisión, la información disponible permitió construir una descripción general de los sistemas de supervisión elegidos, lo que se complementa con la escasa información que pudo recopilarse respecto a la formación de supervisores (debido a las razones que se enunciaron en el capítulo 1 de este informe).

i. Inglaterra

Inglaterra cuenta con un sistema educativo con un conjunto de instituciones que funcionan de manera independiente según sus funciones. En el caso de la supervisión escolar, ésta se realiza a través de la OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), que cuenta con un cuerpo de inspectores que visita escuelas de manera permanente. El rol de la visita es fundamental en la entrega de información sobre un conjunto de indicadores que permiten orientar los procesos de mejora escolar. Es un sistema definido como altamente estructurado, con roles y acciones claras en cada uno de los participantes del sistema.

El sistema de inspección de escuelas inglés es uno de los más antiguos que se conoce, y ha sido un modelo de trabajo que ha funcionado de referente para otros países en la instalación de modelos de inspección o supervisión. Con el tiempo, el modelo inicial ha ido incorporando una serie de modificaciones y ajustes, para hacerlo más eficiente en la cobertura y en la capacidad de entregar información que pueda detonar procesos de cambio. En los últimos años se han modificado las categorías de escuela y el enfoque para su selección (se empezó a usar un "enfoque de riesgo" para determinar las escuelas a visitar). El supuesto es que, mejorando el sistema de selección, era posible también identificar antes las escuelas que requieren apoyo urgente en algún ámbito, trabajando en las soluciones de manera temprana.

Actualmente, OFSTED utiliza un modelo de trabajo basado en dos tipos de visitas de inspección, una de carácter más "liviano" ("light inspection"), que tiene por objetivo la observación y/o revisión de algún elemento en específico, y en segundo lugar, las visitas integrales de inspección, que son ejercicios de evaluación del modelo de gestión completo de una escuela. Estas últimas tienen además un objetivo, que es recoger la información necesaria para poder hacer la clasificación de calidad de las escuelas. Para esto se considera una multiplicidad de elementos, desde resultados de aprendizaje, indicadores de gestión, evaluación del liderazgo, informes de autoevaluación, entre otros. Este ejercicio conlleva un análisis previo de datos de la escuela y del informe de autoevaluación, un trabajo en terreno por un equipo de inspectores (según el tamaño de la escuela, puede llegar hasta seis personas), y un análisis e informe posteriores, en donde se entregan las recomendaciones a la escuela.

OFSTED trabaja con inspectores propios, pero también tiene la facultad de contratar inspectores de organizaciones externas con las que trabaja. Esto último es uno de los elementos más controversiales que ha tenido el sistema, ya que es una medida reciente, tomada como parte de un ajuste presupuestario de la agencia, considerando que se plantea que resulta más costo-efectivo que aumentar la dotación de inspectores. OFSTED presta además el servicio de apoyo a aquellas escuelas que obtienen una categoría que requiera mejoras. Frente a esto se pueden tomar una serie de decisiones, desde apoyo externo, capacitación, seguimiento o intervención. Eventualmente, si una escuela no logra mejorar en tres años, puede ser cerrada y reabierta con otro modelo de gestión (que puede ser público o privado).

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores[18]
	Los inspectores OFSTED (HMI Inspectors) son un pilar fundamental del funcionamiento del sistema escolar inglés. Es una de las instituciones de supervisión más antiguas de las conocidas, y tiene una historia y prestigio importantes, que ha logrado ser revisada y revalidada a través del tiempo. El inspector tiene dos tareas fundamentales. La primera es la aplicación de los formularios de inspección, son herramientas complejas que requieren de un trabajo previo, tanto de parte del inspector como de los equipos de las escuelas. El inspector debe coordinar una visita integral, que revisa un conjunto amplio de dimensiones relacionadas con el trabajo pedagógico de la escuela, de aspectos administrativos, del liderazgo de los distintos niveles, de seguridad, entre otros aspectos. El resultado de esta visita es la elaboración de un informe que define las metas específicas de las escuelas para el corto, mediano y largo plazo, según sea el resultado. Si las escuelas no logran los niveles adecuados, hay diferentes grados de intervención que pueden llevarse a cabo. Si una escuela logra un nivel "bueno" o "destacado", pasan cuatro años hasta que vuelve a ser inspeccionada. Una segunda tarea corresponde al análisis que se realiza de los datos del sistema, para poder implementar un sistema de inspección eficiente, que acuda en primer lugar a las escuelas que más lo requieren, y que ponga menos intensidad en aquellas que desarrollan un adecuado trabajo en el tiempo. Este análisis es complejo, ya que debe hacerse sobre una integración de datos de diferente índole (matrícula, resultados, estadísticas sociales, etc.), lo que exige de una buena capacidad de análisis e interpretación de los mismos por parte de los inspectores.
	b. Existencia y características de estándares o “marcos de actuación” para estos actores[19]
	Existe un conjunto de indicadores que componen el sistema de categorización de las escuelas, los que deben ser reportados por cada una de ellas, y que a su vez son inspeccionados en las visitas o revisiones que se realizan a distancia, los que están contenidos en el *Framework for School Inspection*. Si bien no es un "marco de actuación", al ser elementos que impactan en la clasificación (y al tener esta consecuencia concreta), estos indicadores funcionan como un marco de lo que la escuela debe hacer para poder lograr un buen resultado. El marco está sujeto a cambios. El nuevo marco simplificado vigente se centra en el rendimiento de los alumnos, la calidad de la enseñanza, el comportamiento y la seguridad de los alumnos y la calidad del liderazgo y la gestión de la escuela. Un componente fundamental del proceso es la autoevaluación que hace la escuela (la que también es evaluada por el inspector), que consiste en el pilar del trabajo posterior. Se espera que una buena escuela sea aquella que es capaz de partir por un autoreporte integral, que dé cuenta de sus resultados, fortalezas y debilidades que deben ser trabajadas.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema[20]

[18] https://www.gov.uk/topic/schools-colleges-childrens-services/inspections

[19] Fuente: Education and Inspections Act 2006; The Framework for School Inspection, Ofsted, 2013

[20] Fuente: Education and Inspections Act 2006; The Framework for School Inspection, Ofsted, 2013

	La OFSTED es la encargada del proceso de selección de los inspectores. Hay dos niveles de inspectores, los HMI, que son los empleados de OFSTED propiamente tales, y un segundo nivel (Additional Inspectors), que pueden llevar a cabo tareas menos complejas (light inspections), y que son subcontratados por OFSTED para ello. Esto permite descomprimir el sistema, asistiendo con el personal especializado principalmente a las funciones de inspección integral y no a situaciones de menor relevancia. En ambos, la forma de acceder a esas posiciones de trabajo, es mediante concursos abiertos de selección, con diferentes características. Cabe señalar que con estos cambios (que datan del año 2014), se ha generado también un conjunto de instituciones que realizan cursos de apoyo y preparación para poder convertirse en inspector. Son organizaciones privadas que tienen cursos de capacitación de corta duración, que ayudan para poder presentarse con mejor preparación en los concursos.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	Hay dos niveles para los inspectores de HMI (se dividen en inspectores y en inspectores senior), y la distinción está en que los inspectores senior son quienes encabezan los equipos que se instalan en las escuelas para el proceso de inspección. Estos niveles están dados por la experiencia de trabajo y no cuentan con certificaciones específicas. El desempeño de los inspectores puede ser evaluado, en caso de recibir reclamos de parte de las escuelas, y esto puede determinar el término del contrato con el profesional.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación/selección
	Directores en ejercicio, que trabajen en escuelas que hayan obtenido categoría "Buena" o "Destacada", y que quieran continuar con su desarrollo profesional hacia instancias de supervisión e inspección escolar. En el proceso de selección, se solicitan evidencias de su trabajo y de las condiciones destacadas que ha demostrado. En términos de características específicas, se solicitan los siguientes requerimientos: 1. experiencia de al menos cinco años de trabajo en escuelas, y al menos dos en labores directivas; 2. conocimiento actualizado de normativa escolar; 3. nivel de estudios de posgrado; 4. certificación docente (QTS), incluyendo también certificación directiva.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Para convertirse en inspector de OFSTED, se debe pasar por un proceso que consta de siete etapas sucesivas, teniendo la opción de ir avanzando en ellas a medida que se cumplen con los requisitos y estándares requeridos. 1. Declaración de interés y llenado de formulario en línea para participar del concurso (entregando certificados y antecedentes). 2. Si la primera etapa es aprobada, se invita al participante a llenar una evaluación en línea. 3. De superar la etapa previa, se invita al candidato a un ciclo de capacitación presencial de cinco días. 4. Se solicita a la persona que presente antecedentes personales que lo eximen de cualquier riesgo para el trabajo con escuelas (DBS Check). 5. Se solicita al aspirante a asistir a un segundo ciclo de cuatro días de capacitación presencial. Adicionalmente, se hace una inspección en las sombras (“shadow inspection”), donde el participante acompaña a otro inspector en sus labores, pero no interviene en el proceso. 6. Completar un conjunto de contenidos y evaluaciones en línea. 7. Completar el proceso de certificación (entregando datos personales bancarios) / Firmar el acuerdo con OFSTED para convertirse en inspector / Asistir al ciclo 3 de capacitación (tres días), simulando una inspección en el rol de jefe de equipo.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.

	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	No se encontró información secundaria específica este aspecto. Sin embargo, en las fases de la inducción se especifican algunas de las metodologías utilizadas en el proceso formativo.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No se indica información para este tema.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	Todos los inspectores de OFSTED deben pasar por este proceso para poder desempeñarse en sus funciones.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.

ii. Holanda[21]

El Inspectorado de Educación en Holanda tiene más de 200 años (fue fundado en 1801), y es una institución que depende del Ministerio de Educación. Su rol es la inspección de las condiciones de funcionamiento, seguridad y calidad en las escuelas (tanto públicas como privadas) de todo el país, incluyendo aquellas que funcionan en las colonias holandesas. El Inspectorado de Educación funciona en tres niveles: un nivel superior estratégico, un nivel medio táctico y un nivel básico operacional.

Se utiliza un enfoque "risk-based", que significa que, según el "riesgo" de la escuela, ésta puede ser seleccionada para una visita de inspección. El riesgo es evaluado con indicadores del sistema y con los datos del proceso de autoevaluación que las escuelas realizan anualmente. Esto implica un sistema con menos carga administrativa en el inspectorado, así como también una mayor eficiencia en el trabajo (Scheerens, Ehren, Sleegers, & de Leeuw, 2012).

Una de las características del sistema holandés es que el inspectorado no es el responsable de hacer las supervisiones de las escuelas, sino el Board respectivo (más de 1000 a lo largo del país), que trabaja de manera articulada y conjunta con el inspectorado. El sistema holandés mantiene un fuerte componente de responsabilización, donde los diferentes actores toman conciencia de su rol y relevancia en el proceso educativo, y asumen que una escuela que no consigue los resultados esperados es una responsabilidad que le cae a toda la cadena del sistema en su conjunto.

Por otra parte, el inspectorado tiene separadas las funciones de inspección y de apoyo. En Holanda, el apoyo a escuelas se realiza a través de otros equipos, para no mezclar los roles de evaluación y de intervención. Cuando una escuela no logra obtener los resultados esperados, puede tener diferentes niveles de intervención o apoyo, que dependen del nivel de riesgo en que se encuentren sus estudiantes (un riesgo que parte de la base de no estar obteniendo los resultados de aprendizaje que debieran tener).

Uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema de inspección holandés está en lograr que todas las escuelas sean capaces de alcanzar niveles destacados de aprendizajes en sus estudiantes. En el caso de las escuelas que enfrentan condiciones difíciles, los mecanismos de detección y de apoyo han demostrado buenos efectos, y logran generar las condiciones para salir de la situación crítica y alcanzar los resultados promedio en el país. Sin embargo, el desafío es llevar esos resultados aun más allá, y poder reducir las brechas de aprendizaje a nivel nacional.

[21] Fuente: Dutch Inspectorate of Education. Background information and working method of the inspectorate: http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ab42ac74-fe55-45af-9ecc-85a757003fc6

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores
	1. Asegurar que, al menos, las escuelas cumplan con el estándar de calidad básico. 2. Intervenir, ya sea a nivel escolar o de los gobiernos escolares, para que las escuelas que están fallando (failing schools) puedan volver a cumplir con el estándar básico lo más rápido posible. 3. Animar a las escuelas y los órganos de gobierno a formular sus propias ambiciones y perseguirlas activamente. 4. Informar sobre el estado de la educación a nivel institucional y sistémico. 5. Resaltar los problemas en el sistema educativo que deben ser resueltos. 6. Comunicación con las partes interesadas sobre las inspecciones y el rendimiento, tanto a nivel institucional como sistémico
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores
	El marco que regula los procesos de supervisión escolar es el Inspection Framework. En este documento se definen los tipos de supervisión, los focos específicos que deben seguirse y las diferentes responsabilidades de los actores. Más que un conjunto de estándares, fija los procedimientos en base a una serie de indicadores específicos para cada una de las etapas del proceso. Uno de los elementos centrales de este marco radica en la asignación de responsabilidades, la que está claramente delimitada. Los responsables de la calidad de las escuelas son las juntas locales (administradores) y no el ministerio o los inspectores.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	El organismo a cargo de la supervisión escolar es el Education Inspectorate, dependiente del Ministerio de Educación, la Cultura y la Ciencia. El Inspectorate es responsable de asegurar el cumplimiento de los requisitos que las escuelas deben demostrar para proveer el servicio educativo. A su vez, diseña y pone en marcha las herramientas de análisis y las metodologías de inspección, las que son trabajadas con los inspectores en diferentes instancias de capacitación (tanto en "preservicio" como también "en servicio"). Adicionalmente, se incentiva la autoevaluación como un elemento de base para el proceso de mejora, y la evaluación de pares como una herramienta de doble beneficio (tanto para el evaluador como para el evaluado).
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	No hay una carrera específica, pero existen instancias formativas. Una al inicio del trabajo como inspector y, posteriormente, capacitaciones anuales "en servicio".
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	Para convertirse en inspector se requiere tener un título universitario o equivalente, una amplia experiencia y conocimiento del campo educativo y, preferiblemente, experiencia directiva. Se requiere experiencia como maestro, con excepciones para algunos inspectores u otro personal. Es deseable contar con experiencias significativas en varios campos de la enseñanza. También es recomendable la experiencia como director, administrador de concejos locales, formador de docentes o mentor.

	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Los nuevos inspectores reciben una capacitación de cuatro meses para instalarse en el trabajo. Esta capacitación consta de dos partes; una general, donde los inspectores aprenden, por ejemplo, el papel de la inspección en el sistema educativo, su base legal y el entorno político de la inspección; y una segunda parte que consiste en información más específica relacionada con el trabajo diario de los inspectores. Esta capacitación generalmente se imparte a un grupo de nuevos inspectores simultáneamente y consiste en una combinación de instrucción en aula y acompañamiento de un inspector experimentado en las visitas escolares. Durante estas visitas, el nuevo inspector se hace cargo gradualmente de las tareas. Los inspectores y el personal tienen además la posibilidad de elegir entre una variedad de cursos y seminarios para profundizar sus habilidades y conocimientos. Estos cursos son impartidos por entrenadores dentro de la inspección y por expertos externos. La introducción de nuevos marcos e instrumentos y procedimientos también va acompañada de una capacitación obligatoria en el servicio para todos los inspectores. Se requiere que todos los inspectores existentes inviertan aproximadamente diez días hábiles por año en esta capacitación en servicio.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	En la instrucción se aborda una amplia gama de elementos: la historia de la inspección, la definición exacta de las tareas de la inspección (la concepción del papel de la inspección frente a las juntas inspeccionadas para comprender la posición de la parte inspeccionada), y el marco estándares de la inspección. Se presta mucha atención a la intersubjetividad en la evaluación de las escuelas: con video-capacitación en evaluación de lecciones, en aspectos de evaluación del clima pedagógico y otra información. Dentro de los contenidos que se abordan, es posible ver lo siguiente: a. Introducción general a la organización b. Paradigmas generales de supervisión (historia, desarrollos y metodologías) c. Rol, posición y política de la inspección de la educación d. Conocimiento general de las leyes que son relevantes para la inspección e. Habilidades básicas relacionadas con la realización de inspecciones. f. Modelos de cuidado de la calidad (MAVIM) g. Orientación hacia la organización del sector educacional h. Módulos de intensificación por sector (educación primaria, educación secundaria, entrenamiento vocacional y educación de adultos, educación superior). Se elige al menos un sector. i. Ejecución de la inspección con supervisión
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	La capacitación dura cuatro meses, al inicio de funciones. Se utilizan metodologías de trabajo en aula y trabajo en terreno (aplicación de contenidos). Además, al inicio de funciones, los nuevos inspectores van acompañados por otros inspectores más experimentados, en un ejercicio de mentoría como parte del proceso de formación.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	Quienes llevan a cabo la formación son inspectores en ejercicio o expertos externos.

	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	Se evalúa a los inspectores a través de muestras aleatorias de escuelas, a través de encuestas en línea (resguardando el anonimato).
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	La formación se realiza a la totalidad de inspectores, 455 al año 2017.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	El sistema de inspección está acreditado con la certificación ISO 9001 desde el año 2012. Adicionalmente, el sistema fue sometido a una evaluación de pares, llevada a cabo por el sistema de inspección de Baja Sajonia, en Alemania, en el año 2014, recibiendo excelente evaluación. Este proceso se hizo en el marco de la participación de ambos sistemas educativos en la iniciativa SIC (Standing International Conferences of Inspectorates)

iii. Bélgica - FL[22]

El sistema de inspección en Bélgica-Flandes puede ser definido como "altamente estructurado". En 2009, un decreto sobre calidad de la educación determinó la aplicación de un sistema de inspección "diferenciada", en términos de intensidad y frecuencia dependiendo de la calidad de la escuela. El enfoque de la inspección, además, puede cambiar dependiendo del tipo de escuela y su contexto, aunque todas las inspecciones se basan en un marco muy estructurado. En un ciclo de diez años se debe dar cobertura a todas las escuelas del país. Una escuela de buenos resultados puede pasar seis años sin recibir una visita de inspección, mientras que las escuelas que se encuentran en riesgo (por diferentes motivos de su proceso de gestión) pueden ser visitadas con una mayor frecuencia, dependiendo de las necesidades específicas que presenten y de la urgencia de las medidas que se deban tomar.

En la Comunidad Flamenca de Bélgica, el marco de inspección se basa en criterios comunes, pero las escuelas pueden evaluarse contra un subconjunto de estos criterios de acuerdo con lo que se considere más pertinente para esa escuela en cuanto a sus necesidades de mejora de la calidad (Ministerio de Educación y Entrenamiento, 2010).

La evaluación externa de las escuelas en la Comunidad Flamenca de Bélgica es proporcionada por la Inspección Flamenca de Educación. Las tareas de la inspección son verificar si las escuelas cumplen con las regulaciones de reconocimiento y financiamiento o subsidios, con las regulaciones sobre políticas específicas de la escuela y si monitorean sistemáticamente su propia calidad. Parte de la inspección consiste también en examinar las pruebas que las escuelas usan para evaluar a sus alumnos, entre una multiplicidad de elementos (incluyendo aspectos administrativos y de seguridad).

El contexto para el trabajo de la inspección educativa es limitado. Existe una importante tradición de autonomía escolar en el país, y las escuelas responden a sus "Boards" más que al ministerio, que tiene poco margen de intervención en ellas. Sin embargo, a través de modificaciones en sus sistemas de trabajo y de la información disponible para el uso de las escuelas, en la última década se ha logrado generar una mejor articulación entre las políticas impulsadas por el Ministerio de Educación y los modelos de gestión escolar de las escuelas. Así, se logró un modelo que permite vincular los procesos de autoevaluación de las escuelas (que no tenían obligación de entregar al ministerio) con el trabajo de la evaluación externa, generando sinergias entre ambos.

[22] Fuente: OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes Country Background Report for the Flemish Community of Belgium November 2010.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores
	La inspección consiste en un solo cuerpo uniforme de inspectores que se puede desplegar para inspeccionar diferentes niveles educativos. Para trabajar de manera eficiente, los inspectores se organizan en diferentes programas, con responsabilidades de control de calidad, soporte interno o roles de comunicación internos y externos.
	b. Existencia y características de estándares o "marcos de actuación" para estos actores
	Existe un marco general para el proceso de evaluación de escuelas (CIPO), que considera un conjunto amplio de elementos para el análisis y la evaluación. Este marco considera (1) el contexto de la escuela, (2) los Inputs o recursos que cuenta para su proceso de mejoramiento, (3) los procesos que lleva a cabo para este objetivo, y (4) los Outputs o resultados que obtiene. Cada una de estas dimensiones, a su vez, tiene una serie de elementos adicionales que son revisados y evaluados.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	El Inspectorado de la Educación de Flandes es el ente responsable de la gestión de la evaluación de escuelas, y también de la selección y capacitación de los supervisores. Para ingresar a ser supervisor, se requieren al menos ocho años de experiencia en el sistema educativo.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	Los nuevos miembros de la inspección deben asistir a un programa de desarrollo profesional durante un año completo. La capacitación en servicio para los miembros de la Inspección consiste en iniciativas colectivas e individuales. La capacitación colectiva puede incluir conferencias generales para explorar y / o explicar temas particulares o reuniones que ofrecen capacitación sobre aspectos laborales puntuales. Ejemplos de iniciativas individuales incluyen invitaciones para que los inspectores asistan a ciertos eventos en el servicio o solicitudes de capacitación particulares hechas por los inspectores.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	Un requisito importante para los postulantes es que recientemente deben haber tenido un trabajo en educación durante al menos ocho años, como miembro de una escuela o centro vocacional. Después del primer control sobre "conducta irreprochable", los solicitantes toman dos exámenes (escritos y orales) para evaluar sus habilidades de pensamiento, asertividad, habilidades de comunicación, espíritu de equipo, flexibilidad y habilidades de organización. La capacitación después continúa con una ruta de aprendizaje personal.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Hay una formación en servicio de una duración de un año. En ésta, todos los inspectores deben asistir a un programa de capacitación y desarrollo profesional.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	En Bélgica, los inspectores no están asignados a un nivel escolar en particular, y deben manejar la información para ejercer adecuadamente su rol en cualquiera de los niveles del sistema (desde educación inicial hasta educación de adultos). Los contenidos que se trabajan son amplios, y abarcan todas las etapas del proceso educativo. Hay un énfasis en el manejo de elementos normativos y curriculares pero, además, se trabajan habilidades de comunicación y de acompañamiento, fundamentales para ejercer el rol de inspector.

	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar, y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	Se utilizan metodologías de trabajo individuales (trabajos y test) y también colectivas (elaboración de iniciativas, trabajo en terreno). El acompañamiento y trabajo en equipo son elementos centrales de las metodologías usadas, ya que el trabajo de los inspectores en los establecimientos educacionales es siempre en grupo (de dos a seis personas).
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	Quienes capacitan a los inspectores nuevos son los propios equipos de inspectores más experimentados.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No se mencionan mecanismos de este tipo.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	Son 160 Inspectores para Flandes, y todos ellos deben haber pasado por el proceso de capacitación en servicio para poder ejercer sus funciones.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	No hay una evaluación al proceso formativo de los inspectores. Sin embargo, en el año 2011, la OECD llevó a cabo una revisión integral del sistema de inspección y evaluación de escuelas de Bélgica, entregando un conjunto importante de recomendaciones a seguir. La implementación de estas propuestas ha llevado a aumentar considerablemente la eficacia y los resultados del sistema de inspección en el país, y su gestión ha sido destacada dentro del continente europeo por SICI (ente europeo que agrupa a los sistemas de inspección). Los resultados indican un alto estándar de calidad en los procesos y la gestión del sistema, el cual es reconocido actualmente a nivel europeo como uno de los más completos.

iv. Finlandia

Finlandia es uno de los ejemplos más relevantes y consistentes de sistemas educativos de calidad. El país ha sido observado en múltiples ocasiones a propósito de sus enfoques y modelos educativos. Hasta el año 2014, Finlandia no realizaba evaluaciones externas ni inspecciones a las escuelas pero, a través de un proceso de revisión de los objetivos del sistema, se toma la decisión de iniciar nuevamente esta práctica, que había sido suspendida en 1993.

Este proceso está siendo llevado a cabo por el Centro Finlandés de Evaluación Educativa (FINEEC), que es una agencia gubernamental independiente, responsable de la evaluación externa en todos los niveles educativos en Finlandia. Opera desde mayo de 2014, y es el resultado de la fusión de tres instituciones (Unidad de resultados de aprendizajes, Concejo de Educación Superior y Consejo de Evaluación Educativa de Finlandia). Desde el 1 de enero de 2018, FINEEC se vincula a la Agencia Nacional de Educación de Finlandia como una unidad separada. En la práctica, esto significa que FINEEC mantendrá la independencia financiera y de operación como una autoridad de evaluación independiente, pero utilizará los servicios de apoyo comunes de la administración de la Agencia Nacional. Además de los servicios de evaluación externa de escuelas que se realizan regularmente, la agencia también provee servicios más integrales por los cuales cobra un arancel a las juntas escolares.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores
	En lugar de inspecciones externas de escuelas o proveedores de educación, el sistema finlandés de aseguramiento de la calidad enfatiza fuertemente la autoevaluación. Hasta principios de la década de 1990, la garantía de calidad del sistema educativo finlandés se basaba principalmente en normas e inspecciones. Desde entonces, las inspecciones escolares y de libros de texto fueron abolidas, abriéndose a una mayor autonomía de las escuelas. Además, las evaluaciones nacionales de los resultados del aprendizaje apuntan a desarrollar y generar capacidades, no a controlar ni establecer ranking. El objetivo central de las evaluaciones nacionales es desarrollar la educación y apoyar el aprendizaje, al tiempo que se garantiza la igualdad y la calidad de la educación. Actualmente, con los cambios introducidos en FINEEC, el proceso de evaluación puede incluir también visitas a las escuelas. En la mayoría de los casos, la visita va precedida de un análisis de investigación y / o documentación, y las escuelas se eligen sobre la base de los resultados. La visita a la escuela puede contener, por ejemplo, observación de lecciones, discusiones con los alumnos y el personal, así como el representante del proveedor. Las visitas escolares sirven para una comprensión más profunda de diferentes aspectos, que son evaluados en conjunto con las evaluaciones de aprendizajes en diferentes temáticas. A pesar de eso, las escuelas pueden recibir comentarios de los resultados que se hacen de la base de la visita a la escuela.
	b. Existencia y características de estándares o “marcos de actuación” para estos actores
	El marco para las evaluaciones de FINEEC es el “FINEEC Scorecard”, que establece cuatro grandes áreas de análisis (Procesos, Recursos, Resultados y Capacidades), cada uno de ellos con un conjunto de subdimensiones que guían el proceso evaluativo.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	FINEEC es la institución que define y opera de manera autónoma todo lo relativo con el proceso de supervisión y el trabajo con los supervisores. El FINEEC tiene además un “Executive Board”, o Consejo Ejecutivo, que aprueba y valida las estrategias y planes de trabajo de largo plazo de la institución.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.

	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	La cobertura general del trabajo de FINEEC es limitada. En la institución trabajan 60 funcionarios, que deben llevar a cabo proceso de evaluación de todos los niveles educativos del país, incluyendo la educación superior y de adultos. A nivel escolar, el foco ha estado en apoyar el trabajo de distritos escolares, más que en el trabajo individualizado en escuelas.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	No se encontró información secundaria sobre este aspecto.

v. Chile

A través de la historia, el sistema escolar chileno le ha otorgado importancia a la supervisión, como estrategia de seguimiento de acciones y reformas, impulso a la innovación y mejora de la calidad. Son los Departamentos Provinciales o DEPROVs los que tienen a cargo el apoyo y supervisión de las escuelas del país, a través de sus equipos de apoyo técnico (llamados tradicionalmente "supervisores" o "asesores técnicos"). Los Departamentos Provinciales (DEPROVs) dependen de las Secretarías Regionales, y éstas, a su vez, del Ministerio de Educación Nacional.

En el sistema escolar chileno, el trabajo de supervisión e inspección se realiza separadamente, definiendo funciones y atribuciones diferentes para ambos roles. Los primeros son los encargados de entregar apoyo pedagógico a las escuelas. Los segundos, de velar por el cumplimiento de las diferentes normativas del sistema escolar, incluyendo aspectos financieros, administrativos y curriculares. Los inspectores, además, tienen facultades legales diferentes para abrir expedientes para sanciones a las escuelas por no cumplimiento de las normas, mientras que el rol de los supervisores es sólo de asesoría.

En el año 2011, Chile comenzó a implementar una reforma a la estructura de administración del sistema educativo, creando nuevas instituciones (como la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad), que anteriormente eran parte del Ministerio de Educación Nacional, afectando directamente el sistema de apoyo, evaluación e inspección de las escuelas. Con esto, los supervisores e inspectores pasaron a desempeñarse en instituciones diferentes (los segundos son parte ahora de la Superintendencia de Educación). Adicionalmente, se creó una función de evaluación del desempeño de las escuelas, realizada por un conjunto de evaluadores dependientes de la Agencia de Calidad que, en base a un conjunto de estándares de proceso, visitan las escuelas, con foco en aquellas con más bajos resultados.

Sin contar con facultades legales de tuición sobre los establecimientos, los supervisores son agentes que pueden ver limitado su marco de acción en el trabajo con escuelas, ya que dependen de una multiplicidad de factores para llevar a cabo una labor efectiva. Adicionalmente, al no existir un marco de actuación articulado entre los compromisos de las escuelas y el trabajo de los supervisores, se dificulta aun más poder contar con una agenda de trabajo clara y proyectable en el largo plazo.

La supervisión en Chile ha cumplido en los últimos 30 años básicamente una función de "enlace" entre las escuelas y la autoridad central. El papel del cuerpo de supervisores consistió fundamentalmente en "conectar" los establecimientos con las políticas educacionales desde los años '90. Así, la supervisión ministerial se transformó en el "brazo operativo" de los programas, intentando instalar procesos y espacios de desarrollo profesional en los establecimientos educacionales, para fortalecer las capacidades y las prácticas pedagógicas y de gestión de los docentes y directivos como, por ejemplo, los talleres de profesores en las escuelas, los grupos profesionales de trabajo en los liceos, los microcentros rurales y los equipos de gestión (Raczynski & Muñoz, 2007).

Desde la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que desde el año 2008 entrega a las escuelas cuantiosos recursos que pueden ser invertidos en diversas acciones de mejoramiento, entre ellas la contratación de apoyos privados, la supervisión quedó en un lugar confuso respecto a sus funciones centrales. En este marco, la supervisión del Ministerio de Educación comenzó a batirse entre la opción de transformarse en un proveedor más de apoyo técnico de las escuelas (como lo establece la ley SEP) y/o regular el funcionamiento de las asistencias técnicas externas en el sistema. Hasta el momento, ambas funciones han convivido y, en la práctica, los supervisores siguen apoyando directamente a un grupo de establecimientos educacionales e implementando programas que son definidos desde el nivel central del Ministerio de Educación.

En los últimos años, se ha intentado fortalecer el rol de los supervisores y readecuar sus funciones, a través del perfeccionamiento y de la construcción de redes locales de escuelas, apuntando a la generación de comunidades de aprendizaje, tanto a nivel del trabajo pedagógico como administrativo.

Los desafíos para el sistema de supervisión en Chile son de gran magnitud. En el año 2017 se aprobó una reforma que modifica la actual estructura de gestión de la educación pública, pasando la gestión de las escuelas desde las municipalidades hacia los recientemente creados Servicios Locales de Educación. Dentro de las funciones que tendrá este nuevo agente territorial están las de apoyo de las escuelas, lo que implica repensar nuevamente el rol y las herramientas que proveerá el sistema de supervisión (que seguirá existiendo).

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores
	Los supervisores ministeriales (o asesores técnicos pedagógicos) acompañan diversos procesos en las escuelas, dentro de los cuales están los programas de integración, las planificaciones anuales y los planes de mejoramiento educativo. El proceso de supervisión es formativo, y se da en el marco de una asesoría, ya que no existen procesos de evaluación integral de parte de la supervisión, que den paso a un conjunto de medidas o a la intervención de las escuelas para su mejoramiento (tarea que en Chile hoy corresponde a la Agencia de Calidad). En términos generales, los roles que debe cumplir un supervisor de escuelas son los siguientes: 1. asesorar en el desarrollo del proyecto educativo institucional de la escuela; 2. prestar apoyo al personal docente en el diseño de estrategias de enseñanza; 3. promover el desarrollo de instancias de encuentro al interior de la unidad educativa; 4. fomentar el análisis y estudio de las formas de evaluación del aprendizaje; 5. promover la relación de la escuela con la comunidad; 6. prestar asistencia en materias metodológicas, técnicas de enseñanza, uso y diseño de algunos recursos y materiales didácticos; 7. apoyar al cuerpo directivo y docente en materia de administración escolar; 8. estimular el desarrollo de instancias de participación en la escuela.
	b. Existencia y características de estándares o “marcos de actuación” para estos actores
	Existen herramientas orientadoras de las supervisiones a escuelas, que indican los elementos que deben revisarse y las rutinas específicas para ellos. Sin embargo, estos elementos no cuentan con una estructura normativa que les de sustento, y son orientaciones metodológicas para el trabajo, que pueden ser llevadas a cabo con mayor o menor rigurosidad. En el año 2006 se llevó a cabo un esfuerzo por construir estándares para el trabajo del supervisor (Marco para la Buena Supervisión), pero esta herramienta quedó en su fase de diseño, sin llegar a instalarse en el sistema como un referente propiamente tal. A la fecha, se han llevado a cabo diferentes esfuerzos por generar una estructura de trabajo estandarizada para el ejercicio de la supervisión ministerial, considerando lo amplio del foco que tiene el trabajo de estos actores, pero ninguno de ellos ha logrado tener un estatus ni legitimidad que permita mantenerlo en el tiempo y generar capacidades a partir de estas claridades. Los cambios de gobierno han afectado de manera importante esta situación.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	La Coordinación Nacional de Supervisión (que forma parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación) es la que elabora y define los lineamientos generales para el trabajo anual de los supervisores. Adicionalmente, los niveles regionales y provinciales de la estructura ministerial ejercen roles de administración y conducción sobre los supervisores, ubicados en las regiones o provincias respectivas, pudiendo solicitar tareas y funciones a éstos.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	No existe un proceso formativo formal para los supervisores. En su gran mayoría son una fuerza de trabajo con un nivel de especialización

	considerable (en su gran mayoría con posgrado), pero que ha sido conseguida a través de iniciativas personales más que institucionales. En los últimos años, han existido diversas iniciativas de formación y perfeccionamiento de los supervisores ministeriales, utilizando diferentes mecanismos y metodologías para estos efectos. Se han realizado procesos de capacitación internos, con instituciones externas. Lo más reciente es la realización de un diplomado con universidades públicas, dando un proceso de formalización a estos esfuerzos de capacitación.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	Los supervisores son profesionales de carreras de más de ocho semestres, en su mayoría profesores que han dejado el ejercicio de la docencia para continuar ligados al sistema educativo desde esta función en el Ministerio de Educación.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	No existe un proceso formal de inducción para los supervisores en el país. Cada dirección lleva a cabo el proceso de incorporación de los supervisores de manera autónoma. En los últimos años se ha intencionado un proceso de nivelación de conocimientos y metodologías para los supervisores a nivel nacional, incorporando perfeccionamiento voluntario para éstos.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	El foco de la última formación estuvo puesto en socializar los lineamientos de la reforma educacional en curso (normativa), actualizar a los supervisores en la literatura y experiencia de mejoramiento escolar, y elaborar planes de apoyo o asesoría a las escuelas pertinentes a cada uno de los contextos y territorios.
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	En la última formación (diplomado) se optó por un modelo que combina clases presenciales (realizados en la región respectiva) con trabajo online. El proceso formativo se alinea a la trayectoria anual de la supervisión, y por tanto los estudiantes van aplicando y mejorando su propia asesoría durante el desarrollo del diplomado.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	Principalmente profesores universitarios.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No hay información secundaria disponible para este elemento.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	En el diplomado –iniciado en el año 2016– participó prácticamente el universo de supervisores, equivalente a cerca de 650 profesionales.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	No hay información secundaria disponible para este elemento.

vi. Canadá – British Columbia[23]

La característica más llamativa del sistema canadiense es su descentralización. Es el único país en el mundo desarrollado que no tiene una oficina federal o departamento de educación. la educación es responsabilidad de sus diez provincias y tres territorios. Cuatro de esas provincias tienen aproximadamente el 80% de los 5 millones de estudiantes canadienses: Ontario (2 millones), Quebec (1 millón), Columbia Británica (610.000) y Alberta (530.000).

Las provincias están divididas en distritos, que son responsables de la toma de decisiones para llevar a cabo los proyectos de mejoramiento escolar, y en los que descansa la toma de decisiones de aspectos administrativos, financieros y pedagógicos. Estos distritos consideran el marco definido por la Provincia en su conjunto. Las escuelas responden principalmente a los distritos, que son muy activos en su gestión respecto de estas. El Ministerio de Educación mantiene un rol de monitoreo de procesos y de observación de resultados generales.

Se han hecho modificaciones a la estructura administrativa pero el reordenamiento ha sido más de carácter territorial que a la propia estructura, reagrupando los distritos escolares en un número más concentrado, pasando de cerca de 5.000 hacia fines de los años ‘90 a cerca de 70 en la actualidad. Esto demuestra la importancia de lograr una estructura administrativa consolidada, que permita hacerse cargo de los roles y funciones del sistema educativo de manera adecuada y responsable.

Según un informe de la OECD que analiza los resultados de la prueba PISA en Canadá (Brochu, Deussing, Houme, & Chuy, 2013), el pilar en el que se basa el modelo canadiense de educación (que visto de manera transversal en sus diferentes provincias) es un factor asociados a la cultura nacional: un estado de bienestar que garantiza los derechos sociales sin distinción de origen. En las decisiones de política educativa, existen tres elementos fundamentales: (1) marcos curriculares ampliamente debatidos y respetados; (2) una formación docente de excelencia en todas sus etapas; y (3) financiamiento equitativo, estableciendo una base común para todas las escuelas, que permite atender a aquellas con mayores necesidades de manera adecuada (con fondos adicionales), pero evitando diferencias de origen que afecten su desempeño.

Las escuelas en Canadá pueden ser sancionadas en caso de no presentar mejoras en sus procesos, pero este es un extremo que rara vez es utilizado. Las instancias de apoyo y seguimiento son mucho más relevantes que las eventuales sanciones, y el sistema se caracteriza por tener un alto nivel de *accountabilty profesional,* en todos los actores del sistema. Y si además se considera que el principal activo del sistema canadiense son sus docentes de alto nivel de calidad (y también sus directivos), se descansa en una base fortalecida para la implementación de los proyectos escolares, con capacidades instaladas para llevarlos a cabo.

[23] Fuente: información oficial extraída de la página oficial del Ministerio de Educación de British Columbia. https://www2.gov.bc.ca/gov/content/education-training

La oficina de inspección de escuelas independientes (External Evaluation and Inspection for Independent Schools) funciona como un ente certificador de la calidad de los procesos educativos en los distritos (se revisan tanto distritos como escuelas, pero principalmente los primeros). Cada seis años debe revisarse el proceso de certificación de las escuelas de cada distrito, presentando nuevamente antecedentes. La autoevaluación de las escuelas es el componente principal del proceso, y en la evaluación participan no sólo funcionarios del ministerio, sino también apoderados, docentes y directivos de otros distritos.

El Ministro de Educación de British Columbia es responsable de establecer estándares educativos; monitorear el rendimiento y reportar sobre los resultados al público; trabajar con escuelas y comunidades para mejorar el rendimiento de estudiantes y escuelas; asignar fondos en el sistema escolar; y supervisar el gobierno del sistema como un todo.

Dimensión general	Elementos específicos
1. Gobernanza de la formación de supervisores	a. Roles y funciones de supervisores
	Los supervisores deben llevar a cabo la revisión del cumplimiento de metas de los distritos escolares. En BC no se supervisan escuelas individualmente, sino que se pone foco en la lógica territorial de trabajo. Las escuelas son revisadas en conjunto con su red local, y las recomendaciones se entregan tanto a nivel territorial, como también para cada una de las escuelas (pero con foco en el territorio). Quienes participan de este proceso no son sólo los supervisores, sino también miembros de las juntas escolares (Boards) de cada distrito, asociaciones de padres y directorios escolares. Se incorpora la participación comunitaria como una forma de comprender la responsabilidad colectiva en el logro de las escuelas. Dentro del Ministerio de Educación de la provincia, los roles son los siguientes: - Departamento de Logros y Evaluación: tiene la responsabilidad principal de publicar el Currículo Provincial, además propone prácticas pedagógicas orientadas al logro de los objetivos y metas educacionales relacionadas con el aprendizaje de los alumnos. Realiza además evaluaciones a escala provincial. - Departamento de Responsabilidad: es responsable de garantizar que los distritos escolares estén focalizados en el mejoramiento del rendimiento escolar. Este departamento trabaja en estrecha relación con los distritos escolares en el desarrollo y monitoreo de progresos educativos. - Departamento de Información: Entre otras tareas, está encargado de la organización, el análisis y la publicación de información acerca de los estudiantes y su rendimiento en todos los niveles del sistema. Esta información es proporcionada anualmente por los Consejos de Planificación Escolar de cada escuela de la provincia. A los Equipos de Revisión de Distrito le competen las siguientes funciones: - revisar los datos acerca de rendimiento en el distrito y los establecimientos escolares; - revisar los Compromisos de Rendición de Cuentas (Accountability Contracts) de los Directorios Escolares y los Planes Escolares (School Plan), que generan los Consejos de Planificación Escolar para mejorar el rendimiento escolar; - realizar recomendaciones al Directorio Escolar y al Ministro acerca de cómo mejorar el rendimiento; - identificar prácticas que puedan asistir a otros distritos y colegios en sus esfuerzos por mejorar el rendimiento escolar.
	b. Existencia y características de estándares o “marcos de actuación” para estos actores
	La provincia cuenta con un marco de estándares de los procesos educativos, que está vinculado a los procesos de rendición de cuentas (accountability), expresados en el "District Accountability Contract", que son revisados periódicamente. para ajustarlos a las dinámicas de cambio de los procesos educativos.
	c. Organismos que diseñan, son responsables y gestionan (institucionalidad) la formación / Instituciones a cargo de ejecutar la formación (y criterios para su incorporación al sistema
	En el proceso participa un conjunto de actores importantes, pero es el Ministerio de Educación provincial quien supervigila que se lleven a cabo las evaluaciones respectivas de cada junta local. Sin embargo, por la cultura e historia de este sistema, hay una alta sensación de responsabilización de parte de cada uno de los actores en este proceso, comprendiendo que el resultado de las escuelas es la suma de los esfuerzos de todos los eslabones que componen el sistema educativo de la provincia. En las visitas de distrito está considerado un jefe de equipo (superintendente de otro distrito) definido por el ministerio, personal del ministerio, un apoderado (seleccionado por el ministerio), educadores (directores, administradores, y profesores) pertenecientes a otros

	distritos escolares y seleccionados por jefe del equipo y por el superintendente del distrito que está siendo revisado. El equipo de visita puede llegar a ser de hasta doce personas, que llevan a cabo el proceso integral de revisión. Los miembros de las comunidades educativas que participan del proceso (apoderados, docentes, directores) deben postular voluntariamente para participar de estos procesos de revisión.
	d. Trayectoria formativa y de desarrollo profesional reconocida en normativa (carrera)
	No existe una trayectoria de formación. Los supervisores son profesionales con experiencia educativa demostrable, que al asumir este rol deben participar de un proceso de inducción de un día completo, en donde se especifican las funciones y características de la tarea. Considerando que las visitas se realizan en un equipo de personas, el supervisor recientemente ingresado estará siempre en el marco de un equipo de trabajo coordinado por un jefe de alto nivel de experiencia en el área.
2. Características de la formación	a. Público objetivo de la formación
	La formación está dirigida a un espectro amplio de miembros de la comunidad educativa. El foco está puesto en el proceso de inspección, más que en el desarrollo de capacidades o habilidades específicas para llevarlo a cabo.
	b. Fases de desarrollo de la formación (preservicio, inducción y en servicio)
	Los miembros del Equipo de Revisión de Distrito deben atender a una jornada de inducción general, a cargo del Departamento de Responsabilidad (Accountability Department), el cual guía el proceso de revisión. Sus miembros antiguos deben atender a dos jornadas de capacitación. Los miembros de los Consejos de Planificación Escolar y de los Consejos de Apoderados deben asistir a un seminario donde se establecen los elementos principales del proceso.
	c. Principales contenidos y enfoques predominantes en el o los programas formativos
	No se encontró información secundaria de este aspecto.
	d. Metodologías y duración de la formación (especial atención en la conexión de la formación con la experiencia y práctica escolar y en las estrategias de enseñanza que se aplican)
	Se entregan los contenidos en jornadas de inducción tipo seminario-taller, en las cuales se detallan los procesos a realizar, las etapas y los productos específicos.
	e. Cuerpo docente que participa en la formación y sus características principales
	La inducción es realizada por funcionarios del equipo de Accountability del Ministerio.
	f. Mecanismos de seguimiento y evaluación de la formación
	No se encontró información secundaria de este aspecto.
3. Calidad y resultados de la formación	a. Cobertura general y cifras clave de la formación realizada
	No se encontró información secundaria de este aspecto.
	b. Evidencia disponible sobre los resultados de la formación
	No se encontró información secundaria de este aspecto.