

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Informe Técnico

EXPERIENCIAS INNOVADORAS DE FORMACIÓN PARA LÍDERES EDUCATIVOS DE NIVEL INTERMEDIO

Cristina Aziz dos Santos

Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública. Formación de Líderes Intermedios.
Noviembre de 2016

Agradecimientos a: Jeannette La Fors, Jennifer Obregón, Andrea Osorio y Carolina Palomero

Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio.

Cristina Aziz dos Santos

Informe técnico No. 3
Noviembre, 2016.

Para citar este documento:

Aziz dos Santos, C (2016). 'Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio' Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

ANTECEDENTES	4
LA IMPORTANCIA DEL NIVEL INTERMEDIO PARA LA MEJORA EDUCATIVA	5
UN NUEVO SOSTENEDOR PÚBLICO PARA CHILE	8
EL DESAFÍO DE FORTALECER LAS CAPACIDADES DE LOS LÍDERES INTERMEDIOS	10
FORMACIÓN INNOVADORA PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO EN EL SIGLO XXI	12
METODOLOGÍA	15
PROGRAMAS DE FORMACIÓN INNOVADORES PARA LÍDERES INTERMEDIOS	16
-Urban Superintendent admy	16
-Leadership Licensure Program for Superintendents	17
-The Broad Academy	19
-Certificate in Advanced Education Leadership	20
-Executive Leadership program	23
-Leadership for Learning (L4L)	24
ANÁLISIS COMPARADO	26
IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES	30
REFERENCIAS	33
ANEXOS	37
-Lista cursos identificados	37
-Cuadro comparativo de programas	38
-Lista actores entrevistados	39

ANTECEDENTES

Chile se encuentra en un importante proceso de reforma a su sistema educativo. El desprestigio de la escolarización pública, a cargo de los gobiernos locales, y la consecuente baja de la matrícula municipal, instaló en los últimos años un importante debate político nacional en torno a la desmunicipalización de la educación escolar. El resultado más concreto y reciente, es un proyecto de ley, actualmente en trámite en el Congreso, que crea el Sistema de Educación Pública, basado en una nueva institucionalidad que busca estar a la altura de los objetivos de calidad y equidad que el país se ha propuesto. Le inspira los altos resultados de aprendizaje con equidad de aquellos países de la OECD donde la educación pública es prevalente y orgullo nacional.

El desafío de esta nueva política de Estado es fortalecer la educación pública y hacer de las escuelas estatales un referente de excelencia, a través de proyectos socio educativos integrales, inclusivos, diversos, laicos y gratuitos, asegurando a todas y todos los estudiantes de Chile, el derecho a la educación desde el primer nivel de transición hasta el final de la enseñanza media.

Para lograr este propósito, y buscando superar los problemas estructurales que presenta el sistema actual, el proyecto responsabiliza al Estado por la calidad integral y mejora continua de la educación. Para ello crea la Dirección de Educación Pública (DEP), dependiente del Ministerio de Educación y por tanto de carácter centralizado, que coordinará 67 Servicios Locales de Educación (SLE). Los SLEs serán los nuevos sostenedores de la educación pública, siendo organismos especializados y descentralizados a mayor escala que la comunal, con planta de personal capacitado, personalidad jurídica y patrimonio propios. Su función será garantizar la provisión de educación pública en sus territorios con grados crecientes de calidad y equidad.

De acuerdo a documentos oficiales, todos los SLEs contarán con un Director Ejecutivo, encargado de su administración y dirección, además de un staff de profesionales que lo ayude a asegurar horizontes de desarrollo de los servicios educacionales, con una mirada estratégica a 6 años (renovables por una vez), en los establecimientos localizados en el territorio de su jurisdicción. Los principales roles de los SLEs serán: 1) apoyo técnico-pedagógico¹; 2) gestión administrativo y financiera; 3) gestión de personal y su desarrollo profesional; y 4) fomento de la participación de la comunidad educativa y local.

Entendiendo que estas funciones solo pueden ser cumplidas por un equipo de personas altamente competentes, esta reforma educacional comprende a la vez una política de fortalecimiento del liderazgo educativo que incluye al nivel intermedio. Uno de sus propósitos es el desarrollo de capacidades en los líderes del sistema y como parte de ese eje se constituyeron dos Centros de Liderazgo para apoyar al Ministerio de Educación en el cumplimiento de dicho objetivo.

Uno de los objetivos estratégicos de LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar², es diseñar y validar una oferta formativa b-learning, de estándar internacional e innovadora, pertinente a los nuevos cargos de liderazgo de los SLEs. Este informe, como producto intermedio, tiene como propósito identificar, describir y sistematizar programas de formación para líderes meso a nivel internacional, que sirvan para identificar buenas prácticas y aporten a la definición del diseño curricular, metodológico e pedagógico de la oferta formativa que será desarrollada por este Centro.

¹ Este pilar considera cuatro ejes: i) apoyo técnico-pedagógico propiamente tal, ii) apoyo curricular, iii) apoyo psicosocial y iv) monitoreo y seguimiento de las estadísticas y procesos de los establecimientos educacionales.

² Este Centro está conformado por la alianza entre académicos, profesionales e investigadores de Fundación Chile y de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad de Concepción y Ontario Institute for Educational Studies. (ver www.lidereseducativos.cl para mayor información).





LA IMPORTANCIA DEL NIVEL INTERMEDIO PARA LA MEJORA EDUCATIVA

De acuerdo a la evidencia internacional, la descentralización de la educación puede ser un medio eficaz para mejorar la provisión de los servicios educativos, aumentar el rendimiento escolar y compartir la responsabilidad entre la comunidad. Sin embargo, estos logros dependen en gran medida de factores tanto institucionales como sociales, además de una correcta alineación y balance de estos elementos, lo que no es trivial. De hecho, y como se ha mencionado en el apartado anterior, la actual institucionalidad intermedia en Chile – las municipalidades¹ – no ha logrado los resultados esperados y ha sido fuente de alta inequidad en la administración de la educación pública.

No obstante, el hecho de que los gobiernos locales en Chile no hayan podido entregar una educación pública de calidad para todos, no quiere decir que la descentralización de la educación, como instrumento para la gestión, sea inícuo per se. Ejemplos en diversos países, como Canadá, Finlandia, Australia, Japón, entre otros, nos indican que la existencia de una autoridad intermedia que vincula al Estado central y las escuelas puede ser efectiva tanto para el logro de calidad como de equidad (ver Delannoy y Guzman, 2009 para revisión comparativa).

¹ Algunos autores en Chile, como C. Bellei, aseveran que las municipalidades no pueden siquiera ser caracterizadas como institucionalidad intermedia de la educación pública, por las características y poca autonomía desde sus orígenes (Seminario Reforma de la Educación Pública: desafíos para su fortalecimiento. 25/05/2016 – Charla: “Gestión local de la educación y mejoramiento escolar”). No fue, por tanto, constituida en dictadura para fortalecer la educación pública o para actuar como bisagra entre la política nacional y escolar. Algunos autores incluso afirman que el objetivo de la municipalización de los 80s no era ni dar más autonomía a los niveles locales ni aumentar la eficiencia del sector público, sino que disminuir el tamaño del estado pavimentando el camino para la completa privatización de los servicios sociales de educación y salud (Pastrana, 2007; Kubal 2006, Valenzuela, 1999).

La provincia de Ontario - Canadá, por ejemplo, ha entendido que la mejora sostenida depende de que escuelas, el nivel intermedio y el central adopten un enfoque alineado y colaborativo. Como indican Campbell, Fullan y Glaze (2006), a través de un estudio de casos de ocho District School Boards, ese tipo de enfoque sólo es posible cuando se lidera con un propósito moral de mejorar y aprender continuamente, se desarrollan estrategias coherentes y en constante monitoreo y revisión, se desenvuelven continuamente capacidades en los líderes y profesores del sistema, se construyen alianzas y se involucra a la comunidad, y finalmente se utilizan los datos para guiar la mejora. Esos autores sostienen que la mejora debe ser siempre un esfuerzo colectivo, sin importar cuán significativo sea el papel de algunos individuos en algunos casos. Muestran que las escuelas no pueden hacerlo solas, destacando sí, la importancia del compromiso y comprensión que debe existir respecto de los procesos de mejora, en los establecimientos escolares. También indican la relevancia respecto a que el foco de toda y cualquier acción sea el aprendizaje de los estudiantes y el rol que juega la tenacidad de todos los actores del sistema en la búsqueda incesante por desarrollar el aprendizaje significativo y el bienestar de todos los niños y niñas.

Aunque no hay un solo modelo para gestionar la educación pública, administrarla a través de tres niveles parece tener una ventaja comparativa frente a un sistema centralizado. En una administración centrada en los aprendizajes de niñas, niños y jóvenes, sus prácticas pueden permitir:

- Contextualizar el marco normativo e institucional nacional, así como políticas y programas, a las características del

entorno en que se insertan e interactúan las escuelas, a sus realidades particulares, aumentando su pertinencia (Delannoy y Guzman, 2009; Raczynski, 2012).

- Fortalecer la enseñanza, y generar sinergias entre los procesos formativos de los estudiantes y programas sociales locales.
- Gestionar adecuadamente recursos fiscales y humanos, y desarrollarlos continuamente.
- Posibilitar procesos de aprendizaje colaborativo y la generación de trabajo en red entre escuelas (donde éstas pueden compartir recursos, experiencias y buenas prácticas).
- La institucionalidad puede desarrollar los espacios y competencia para apoyar a los colegios en los procesos técnico-pedagógicos (Raczynski, 2012).

En la misma línea, la literatura sobre liderazgo educativo, ha evolucionado desde una visión sobre escuelas efectivas, en la que se consideraba solamente el liderazgo del director y luego de otros directivos en las escuelas, a una que también pone atención en qué hacen líderes educativos a nivel intermedio para apoyar la mejora educativa y el aprendizaje significativo (ver, por ejemplo, Daly et al., 2014; Trujillo, 2013; The Wallace Foundation, 2013; Leithwood, 2013 y 2010; Honig, 2012, 2010 y 2003; Bottoms y Schmidt-Davis, 2010; Campbell, Fullan y Glaze, 2006; Waters y Marzano, 2006; Leithwood et al., 2004; Spillane, 1996). De acuerdo a esta corriente, el liderazgo debe ser compartido y desarrollado a nivel de sistema, es decir, ser de alto nivel y estar productivamente distribuido entre un amplio espectro de grupos de interés, para que los resultados sean sostenibles en el tiempo. Se trata de un cambio cultural a nivel de territorio, que requiere de un liderazgo fuertemente situado, colaborativo y organizado en red.

El liderazgo es clave en la promoción de culturas de aprendizaje y trabajo colaborativo, siempre y cuando cumpla con ciertas características. De esta forma nos referimos a un Liderazgo escolar que en todos los niveles (escuela, inter-escuela, intermedio y de política pública) se presente como:

- Un proceso de influencia.
- Distribuido y compartido.
- Contingente. Contextual y situacional.
- Con foco en el aprendizaje de los estudiantes (y de la comunidad).
- Con un propósito y una dirección colectiva.

Así, existen diversas fuentes del liderazgo en la organización, basado en altos niveles de participación y aprendizaje colectivo. Entrega confianza a quienes están más cercanos a las necesidades y características de los estudiantes. El liderazgo distribuido no depende de un “líder héroe” desconcentrando la labor de los líderes formales, permitiendo la continua creación de conocimiento y desarrollo de la capacidad adaptativa en la organización y tiene mayor efecto en el aprendizaje

de los estudiantes. Así, este tipo de liderazgo requiere una mirada sistémica que promueva una cultura de aprendizaje colaborativo (Leithwood, 2009).

El término liderazgo sistémico es uno de los conceptos más novedosos de la literatura sobre liderazgo educativo (Boylan, 2016; Hopkins, 2007; Townsend, 2015). Se conceptualiza como una práctica profesional emergente de líderes escolares exitosos comprometidos con la mejora de los aprendizajes del sistema, a través de la creación de espacios de colaboración, construcciones de comunidades de aprendizaje y trabajo de redes entre escuelas y liceos (Hopkins & Higham, 2007). En específico, la investigación ha explorado como los líderes sistémicos son capaces de generar las condiciones para que estas redes se implementen, mantengan y desarrollen (Moolenaar, 2015; Rieckhoff & Larsen, 2012; Scanlan, 2016).

Los líderes intermedios, desde esa perspectiva de liderazgo distribuido y sistémico, tienen un rol fundamental para sostener reformas e impactar positivamente el aprendizaje de los estudiantes. Actuando como bisagra entre las escuelas y la política nacional, el liderazgo a nivel meso permite distender la tensión que en general surge entre los niveles micro (escuelas) y macro (ministerio), cuando se deben ejecutar programas, algunas veces contradictorios y que no necesariamente se adecúan a la realidad o necesidades locales. Su función es, por tanto, contextualizar los discursos, lo que no implica disminuir ni la iniciativa educacional de docentes y directivos en los establecimientos, ni el papel político del nivel nacional. El objetivo ha de ser apoyar y coordinar normativas que surgen desde arriba (como el currículo, estándares, incentivos y otros) con las demandas que emanan desde abajo, relativas a la docencia, desarrollo profesional, competencias, liderazgo directivo, entre otras. Es decir, el nivel intermedio tiene un carácter de mediador entre la política y la práctica, sin ser un mero ejecutor de los programas diseñados desde arriba, lo que en cierta medida evidencia la complejidad de su rol (Leithwood et al., 2004; Román y Carrasco, 2005; Raczynshi, 2012).

Spillane (1996), por ejemplo, ya indicaba que a pesar de que los administradores locales en general han sido ignorados en las reformas educativas y en muchos casos no han tenido claridad de su rol en los temas pedagógicos, ellos han sido importantes porque han movilizado (o no) los apoyos necesarios para implementar y correlacionar políticas nacionales, lo que en cualquier caso ha tenido un impacto, positivo o negativo, en el sistema. Campbell et al. (2006), señalan igualmente que el nivel intermedio está en una posición privilegiada para reconciliar las fuerzas desde arriba hacia abajo y vice-versa, lo que es vital para reformas a gran escala.

Leithwood et al. (2004) concluyen a su vez que la oportunidad de cualquier reforma de lograr la mejora del aprendizaje de los estudiantes depende si los líderes intermedios están de acuerdo con sus propósitos y aprecian lo que se requiere para hacer que

funcione. Revisando extensamente la literatura, dicho informe analiza la evidencia existente hasta la fecha y reconoce la influencia del liderazgo intermedio en los resultados educativos. Asimismo, un estudio de Waters y Marzano (2006) obtiene resultados estadísticamente significativos que indican una correlación positiva y robusta entre el liderazgo intermedio y los resultados de los estudiantes. Por otro lado, aunque Whitehurst et al. (2013) señalan que los distritos escolares representan sólo una porción pequeña de la variación total en el rendimiento de los alumnos en comparación con la contribución de las escuelas, los profesores y las características socio-económicas de los estudiantes, concluyen que hay diferencias suficientemente grandes entre distritos como para ser de importancia práctica y política. En su estudio donde analizaron 10 años de datos de escuelas públicas de dos estados de USA, encontraron que hay distritos que han mostrado patrones excepcionales de rendimiento en términos de resultados de los estudiantes en la última década, incluyendo los distritos que todos los años superan sus probabilidades demográficas y aquellos que consistentemente presentan un rendimiento inferior, distritos que han tenido descensos en picada, y otros que han experimentado un crecimiento transformador.

Trujillo (2013), también hace una revisión profunda de la literatura relacionada a la efectividad de los distritos escolares y, según ella, el agregado de esos estudios concluye que el nivel intermedio sí tiene influencia, aunque indirecta, en los resultados educativos. Los repetidos hallazgos ponen de manifiesto que la administración intermedia probablemente goza de una ventaja comparativa con respecto a las escuelas individuales en la organización y mejoramiento a gran escala y alineación del plan de estudios, instrucción, y otros recursos al servicio de una educación de calidad con equidad. Por otra parte, esa revisión obtén importantes elementos para la investigación y la práctica. En relación al liderazgo intermedio, sugiere que los estudios de la eficacia de los distritos han puesto gran énfasis en lo técnico, reflejando que la mayoría de los investigadores en este campo

ha buscado generar conocimiento práctico y técnico para ayudar a los líderes intermedios a diseñar y poner en práctica la mejora de todo el distrito en los indicadores de aprendizaje de los estudiantes a los que tienen que rendir cuentas públicamente. Sin embargo, este foco en lo técnico corre el riesgo de promover un modelo altamente racional, dejando de lado contextos políticos, normativos y sociales en que están inmersos los distritos y escuelas, y que finalmente influyen al actuar de los actores y, por lo tanto, tiene consecuencias muchas veces subestimadas en esos estudios.

En el caso de Chile, de acuerdo con un estudio realizado por Benedetti (2010), existe una gran variabilidad en el desempeño de los establecimientos dentro de un mismo municipio, lo que indicaría que el mayor o menor desempeño de una escuela está relacionado a los factores relativos a ese establecimiento en particular (directivos, profesores y alumnos). Otros estudios, sin embargo, que analizaron la gestión y el rol del sostenedor municipal desde distintas metodologías, han asociado buenas prácticas de gestión educacional de algunos sostenedores a la mejora de los resultados escolares (Pavéz, 2004; García y Paredes, 2006; Paredes y Lizama, 2006; Politeia, 2008; González et al., 2015).

Comparando la experiencia nacional e internacional, Juan Pablo Valenzuela en su exposición del seminario “Reforma de la Educación Pública: desafíos para su fortalecimiento” (25/05/2016) hace una acotación que nos parece apropiada: mientras en el caso de Chile algunos buenos sostenedores no han impedido la mejora en algunas de sus escuelas, la evidencia extranjera indica que buenos líderes intermedios, han podido de hecho favorecer la mejora en sus establecimientos escolares. Todo lo anterior sugiere que todavía hay mucho que hacer dado el débil efecto que la gestión municipal ha tenido en los resultados educativos y que, por tanto, los actuales esfuerzos para mejorar las capacidades del futuro nivel intermedio en Chile son válidos y necesarios, aunque ciertamente no suficientes.



UN NUEVO SOSTENEDOR PÚBLICO PARA CHILE

Aunque los niveles intermedios hayan estado tradicionalmente limitados a funciones de gestión administrativas y/o fiscalizadoras, en las últimas décadas diversas iniciativas de política a nivel global han extendido su rol hacia el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes (Honig, 2013; The Wallace Foundation, 2013). Estas iniciativas de política han exigido que los niveles intermedios trabajen en estrecha colaboración con cada una de sus escuelas y en red para construir una capacidad a nivel de sistema y así lograr un alto estándar de la enseñanza y el aprendizaje. Además, les ha exigido utilizar su experiencia como proveedores de asistencia escolar y otras evidencias para guiar las decisiones locales en formas que puedan tomar decisiones que efectivamente mejoren los resultados educativos en todo el territorio.

En Chile, el rol de apoyo técnico y pedagógico de los sostenedores públicos ha estado ganando protagonismo, como indica González et al. (2015), especialmente después de la Ley SEP. Sin embargo, existe un alto grado de inequidad en la ejecución de estas actividades, dada las diferencias de capacidad entre las municipalidades (Muñoz y Muñoz, 2013; Paredes y Lizama, 2006; Pavéz, 2004). El país se ha impuesto la obligación moral de cerrar esas brechas entre resultados de estudiantes, ocasionadas por factores externos a su esfuerzo, como por ejemplo características intrínsecas, antecedentes familiares o ubicación de la escuela. La mejora de las oportunidades de aprendizaje para que todos los niños alcancen su máximo potencial, requerirá más que talentos individuales o de escuelas puntuales y exigirá, por tanto, un trabajo y coordinación de sistema.

Por ello, para que la educación pública alcance todo su potencial de contribución al bien común, se ha concluido que, entre otras cosas, es necesario dotarla de una institucionalidad fuerte, adecuada a las demandas educativas actuales y a los

requerimientos de gestión de los territorios que atiende. La literatura nacional, desde antes de 2006, pero en aumento después de los primeros movimientos estudiantiles de dicho año, ha identificado varias debilidades de los gobiernos locales como proveedores de la educación pública escolar en Chile (revisar, por ejemplo, Raczynski y Serrano, 2001; Consejo Asesor, 2006; Román, 2006; Matus et al., 2007; Bellei et al., 2008; Marcel y Raczynski, 2009; Valenzuela et al., 2010). Entre los principales entrabes se destacan, por ejemplo: la gran desigualdad de capacidades y condiciones entre municipios; la disolución de responsabilidades en educación entre el municipio y el Ministerio de Educación; que los municipios no han transferido competencias a sus escuelas; la relación despereja con el sector particular subvencionado; y las dificultades estructurales en la situación financiera de la educación municipal.

Aunque dichos problemas han existido desde que se implementó la municipalización de la educación en Chile, estos se han agudizado con el pasar del tiempo. Los diagnósticos precoces no habían sido considerados seriamente por la política educativa hasta ahora. De acuerdo a la literatura nacional, hay aspectos claves que no han sido suficientemente abordados hasta el momento, como por ejemplo la falta de:

1. Roles y estándares claros y definidos:

Una gestión educacional de calidad pasa por establecer con precisión los roles y funciones entre los distintos niveles y actores del sistema, específicamente quién decide y sobre qué temas, a quién se le rinde cuentas, cómo se hace, cuándo y por qué, con el fin que la coordinación y colaboración ocurran eficazmente. Esta falta de claridad incide además en la responsabilización de cada actor por los resultados educativos, dificultando el accountability. Además, existe un consenso acerca de la necesidad que contar con estándares respecto de los procesos estratégicos y de resultados de desempeño de los niveles intermedios de la educación pública (González et al., 2015; Raczynski, 2012; Valenzuela et al., 2010; Politeia, 2008; Espínola, 2008; Raczynski y Salinas, 2006; Raczynski y Serrano, 2000).

2. Equipos dentro del nivel meso altamente capacitados:

Es de vital importancia contar con encargados al interior de los niveles intermedios altamente profesionalizados. El personal a cargo de las funciones técnico-pedagógicas y administrativo-financieras debe compartir una visión de lo que se desea lograr, definir metas en conjunto, hacer seguimientos y evaluaciones para corregir y profundizar su labor (Raczynski, D., 2012; Valenzuela et al., 2010; Politeia, 2008; Raczynski, D. y Salinas, D. 2006).

3. Motivación moral por la educación y foco en el aprendizaje del estudiante:

Es fundamental contar con un liderazgo intermedio catalizador, con propósito y conducción centrado en el aprendizaje de los estudiantes, además de sistemas que promuevan el aprendizaje continuo de contenidos técnicos y valóricos y estrategias para conformar alianzas/redes, con el fin de disminuir la heterogeneidad en la gestión escolar asociada al nivel de desarrollo del liderazgo de sus autoridades (Raczynski, D., 2012).

Estos problemas y otros, no se terminan con la creación de un nivel intermedio diferente al municipal. Para asegurar una mejora en la calidad de la educación pública y funcionar adecuadamente, los nuevos Servicios Locales de Educación requerirán el apoyo y regulación de un Estado comprometido con la educación, capaz de definir y encauzar prioridades de política, regular el sistema y garantizar un financiamiento adecuado. Además, es clave que se identifique con precisión qué funciones son mejor asumidas a nivel macro, meso, y micro, así como espacios de autonomía y de colaboración entre estos tres niveles.

El buen funcionamiento de este modelo exige que los estándares de calidad que establezca el Ministerio de Educación sean claros y pertinentes, y también, que la comunidad educativa tenga pleno conocimiento de estos estándares y cuenten con las herramientas necesarias para poder satisfacerlos (Valenzuela et al, 2010). Aquí los directivos escolares juegan un papel clave y por ello resulta imprescindible que su foco esté en el aprendizaje y bienestar de los alumnos, y no en las gestiones de corte más administrativas (The Wallace Foundation, 2013). Este es precisamente el rol clave que juega el nivel intermedio, ya que se supone tiene la tarea de moldear los destinos de sus directores, a través de la forma en que son capacitados, contratados, tutelados y evaluados. Sin embargo, hasta la fecha en Chile no se dado el correcto valor a ésta responsabilidad de los líderes intermedios, cual sea, ayudar a que los directivos escolares asuman su responsabilidad central que es mejorar la enseñanza y el aprendizaje significativo en su establecimiento educativo.

Aunque la política ha estado dando pequeños pasos en esa dirección, todavía existe una enorme travesía para que el sistema escolar chileno cuente con un liderazgo coherente, participativo, con propósito y conducción. Para que eso sea posible, las autoridades de nivel intermedio deben ser seleccionadas atendiendo criterios técnicos, con independencia de

ciclos políticos, y cumplir las siguientes funciones: 1) Operar en un esquema que permita generar una visión compartida y proyectos ambiciosos de largo plazo, teniendo clara una “teoría de acción” que permita conducir el cambio hacia la mejora a través de un modelo dinámico en constante evolución; 2) Contextualizar políticas nacionales a la realidad territorial, social y cultural de los establecimientos y estudiantes de su jurisdicción; 3) Apoyar a las escuelas en el fortalecimiento de los aspectos técnico-pedagógicos; 4) Asumir la administración de la educación y velar para que el financiamiento sea acorde a las necesidades de cada escuela; 5) Desarrollar la capacitación continua y estar centrado en el aprendizaje de todos: profesionales, administrativos, estudiantes; 5) Compartir responsabilidad a través de la construcción de alianza con todas la comunidad educativa y el trabajo en red; 6) Monitorear datos y revisar propósitos constantemente, comunicando con claridad y frecuencia los logros, falencias, estableciendo las estrategias coherentes a seguir (Togneri y Anderson, 2003; Leithwood et al., 2004; Campbell et al, 2006; Valenzuela et al., 2010; Rackynshi, 2012; The Wallace Foundation, 2013).

Un modelo que transfiere importantes cuotas de autonomía a los niveles intermedios y a las escuelas presupone un capital humano altamente calificado, especializado en el tema educativo y geográficamente distribuido. Moverse en esta dirección implica, entonces, fortalecer las capacidades de las unidades gestoras de la educación pública y al interior de las escuelas, independientemente de su ubicación a nivel nacional.



EL DESAFÍO DE FORTALECER LAS CAPACIDADES DE LOS LÍDERES INTERMEDIOS

Como se ha indicado anteriormente, existe evidencia que señala que el liderazgo a nivel intermedio puede tener un impacto significativo en el mejoramiento de los resultados de aprendizaje cuando el líder asume un rol facilitador y genera capacidades internas para el aprendizaje, disemina buenas prácticas y moviliza procesos de cambio. Para lograr un efecto positivo, en vista de la evolución y complejidad de las responsabilidades de dicho nivel, la preparación de esos líderes meso ha ido instalándose en las últimas décadas como un componente crítico de la reforma de la educación sistémica, especialmente en USA, para adecuarse a las demandas de la educación actual (Bjork, 2000; Cooper et al. 2002; Petersen et al., 2008). Como asevera Bjork (2000), la importancia de la preparación para ejercer con excelencia una profesión no se puede descartar. Es cierto que los líderes intermedios adquieren habilidades y experiencias significativas durante su mandato como profesores, directivos escolares u otros cargos que hayan ejercido. Sin embargo, muchas de sus actitudes, creencias y habilidades están moldeados en las aulas de preparación de los programas que conducen a la concesión profesional (p. 127).

A pesar de ello, la política de formación de liderazgo en el caso de Chile ha sido incipiente y se ha centrado especialmente en los directores escolares¹ (Donoso et al, 2012; Muñoz y Marfán, 2011), dejando de lado el desarrollo profesional de los líderes educativos de nivel intermedio. No ha habido una política de formación y desarrollo continuo para los responsables de la gestión escolar pública a nivel de sostenedores, razón por la cual muchos de ellos no tienen suficientes capacidades profesionales para abordar de forma competente sus funciones y los desafíos

del día a día (Raczynski, D. y Salinas, D. 2006; Politeia, 2008; Espínola y Silva, 2009; Valenzuela et al., 2010; Raczynski, 2012). Los actores municipales vinculados a la educación han estado a la deriva, cada cual arreglándose solos sin una adecuada respuesta a sus necesidades, una de las razones por la cual se ha reproducido una enorme desigualdad de gestión y resultados educativos en el país (Muñoz y Muñoz, 2013; Pavéz, 2004).

Ese modelo de gestión y de políticas focalizado en las escuelas, cada una por separado, y no en el entramado de actores y procesos que componen el sistema público, ha descuidado al sistema. La Nueva Educación Pública crea una oportunidad para cambiar esa realidad, la que está siendo aprovechada por el Ministerio de Educación con la creación de los Centros de Liderazgo y su misión de formar a todos los líderes del sistema, incluyendo los líderes de nivel intermedio. Los Servicios Locales de Educación suponen un quehacer nuevo y por tanto capacidades específicas del personal encargado de ejercer un liderazgo que impulse acciones alineadas a las funciones técnicas y administrativas que han de asumir. Estas nuevas funciones para ser desplegadas de la manera más eficiente posible, necesitan estar claramente determinadas y con estándares definidos, pero además exigen una preparación pertinente y específica que hoy es básicamente inexistente en el país.

El desafío de fortalecer capacidades para líderes intermedios, desde la perspectiva de nuestro Centro, tiene como supuesto la necesidad de desarrollar un nuevo liderazgo educativo, caracterizado por la capacidad de simultáneamente actuar como agente de cambio, conector del sistema y líder del aprendizaje (Queen y Adam, 2015). Estos nuevos líderes deben tener visión y competencias integrales con la robustez técnica necesaria para instalar y gestionar los servicios locales

1 Aunque también con críticas a su calidad y pertinencia. Para un análisis en profundidad sobre las características y efectos de los programas de formación de líderes escolares a nivel internacional, ver por ejemplo: Darling-Hammond et al., 2007; Barber, Whelan y Clark, 2010; Bush, 2012; Davis y Darling-Hammond, 2012; Harris, Jones y Adams, 2016.

de educación pública. Su liderazgo debe ser distribuido y con potencial de aprendizaje, que permita sostener un cambio estructural y cultural, con el fin que la mejora educativa sea demostrable y valorada por toda la comunidad.

El ejercicio de este liderazgo busca conectar a las escuelas entre ellas y con el sistema educativo, movilizar a las personas e instituciones en su conjunto a procesos de mejora, modelando y moldeando las condiciones para que todos aprendan. Así, este nuevo liderazgo promueve un beneficio o coherencia sistémica, en el que a partir de prácticas y vínculos de colaboración, los actores escolares a nivel micro y macro contribuyen y se benefician del contexto que ofrece el sistema educativo en su totalidad (Rincon-Gallardo y Fullan, 2015).

El diseño del programa de formación a cargo de este consorcio estará basado no sólo en los elementos y evidencia que este informe busca recoger y sistematizar, sino que también en un marco para el buen liderazgo del sostenedor y perfiles profesionales, desarrollados por nuestro Centro, esto con el objetivo de que el conocimiento entregado sea compatible con los nuevos desafíos impuestos por la reforma y responda a los cambios educativos de este siglo. Todos estos productos serán desarrollados en base a un enfoque y procesos participativos, siendo de particular relevancia en la definición de contenidos. Ellos serán organizados no sólo con un énfasis en lo técnico-administrativo, pedagógico y en el ejercicio de prácticas efectivas de liderazgo educativo, sino también en la dimensión valórica del quehacer de los líderes educativos del país. En el escenario actual, resulta trascendental el fortalecimiento de prácticas de liderazgo basadas en un marco ético y de transparencia, motivación moral por la educación, liderazgo con propósito y conducción centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Porque, como asevera Orr (2006), lo importante del

trabajo de los líderes intermedios no es sólo lo que ellos hacen, sino como lo hacen y con qué fin. De hecho, lo que distingue su trabajo de otros administradores es el propósito de su labor debido al carácter moral y único de la educación (Greenfield, 1995, citado por Orr, 2006).

El mayor desafío del proceso de formación de los líderes de nivel intermedio en este caso específico, es que los cargos todavía no existen y por tanto no hay personas ejerciéndolos para entender las reales dificultades a que se enfrentan. Por supuesto que una aproximación son los actuales sostenedores, pero los nuevos Servicios Locales de Educación suponen una complejidad mucho mayor y retos específicos, que pueden ser pronosticados, pero que nunca darán cuenta de los detalles de cada caso en particular para una mejor contextualización. Esto está relacionado, por ejemplo, con los desafíos que advierte Cooper et al. (2008) sobre la preparación de ese tipo de liderazgo, relativos a la sincronización entre la preparación y la práctica real, la desconexión entre teoría y práctica, la necesidad de la formación continua y el desarrollo de una base de conocimientos pertinente y transferible a la realidad local.

Para poder hacernos cargo de preparar y lograr un desempeño de alto impacto de los nuevos líderes de los SLEs, nos hemos propuesto desarrollar un programa de formación basado en la evidencia de lo que funciona en el mundo y en las expectativas y necesidades de los actores nacionales relevantes para este caso. Un aspecto clave, desde nuestro punto de vista y también de nuestra contraparte, dada su relevancia en las nuevas organizaciones, es la innovación, con la que esperamos visualizar consecuencias concretas en el desarrollo profesional de los futuros líderes de nuestro sistema público escolar.



FORMACIÓN INNOVADORA PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO EN EL SIGLO XXI

Estamos convocados a un mundo que requiere sistemas escolares para el siglo XXI, y si existe un factor que distingue sistemas exitosos alrededor del planeta en la tarea de adecuar sus escuelas a las necesidades de esta era, éste es un liderazgo de excelencia (Kay y Greenhill, 2013). Los nuevos líderes educativos, incluidos los intermedios, deben centrarse en lograr que los estudiantes se conviertan en solucionadores de problemas en un mundo interconectado y en constante evolución.

Para lograr ese objetivo, los líderes a nivel intermedio del siglo XXI deben desarrollar una visión colectiva y consensuada para su territorio, identificar prioridades, asegurar coherencia y recursos, para poner en práctica un plan de acción que tenga en consideración las demandas integrales de la nueva educación (Kay y Greenhill, 2013; EPLC, 2006; Orr, 2006; Bjork y Kowalski, 2005). Del mismo modo, deben entender que las habilidades eficaces para el siglo XXI, como por ejemplo el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y la comunicación, aunque no son muy distintas de aquellas enfatizadas por John Dewey hace más de 90 años, son más que nunca esenciales para lograr ciudadanos globales y aprendices para toda la vida. Además, tienen que tener presente y deben hacerse responsables, de que el paradigma del aprendizaje se ha desplazado desde una enseñanza cuyo centro es el maestro, hacia una que permite a los estudiantes ser más independientes a través de estrategias tanto tradicionales como del siglo XXI. Es más importante que nunca que los estudiantes de hoy en día se apropien de su propio aprendizaje, y que los profesores así como los líderes educativos, sean facilitadores de ese proceso.

Los líderes intermedios deben tener el valor de exigir que los parámetros y limitaciones, que caracterizaron su trabajo en el pasado, no sean parte del paisaje del futuro. Mantener el

status quo no es aceptable. Se necesitan cambios sistémicos, donde el papel de esos líderes constantemente evoluciona, de la misma manera, sus necesidades de desarrollo profesional tendrán que evolucionar para satisfacer las demandas de su cargo. Los actuales sostenedores pueden dar fe acerca de cómo sus funciones han cambiado drásticamente. Tienen aún más que decir acerca de los cambios que prevén y cómo piensan que la preparación para el futuro debe ser. Para eso también es importante determinar el conocimiento y las habilidades necesarias para que los aspirantes a líderes intermedios del siglo XXI puedan cumplir con el mandato de la profesión, y proporcionar las mejores y adecuadas oportunidades educativas para todos los niños de Chile.

Para eso, se requiere un proceso de aprendizaje profesional situado y con una mirada de formación continua, centrado en las necesidades de las personas y foco en el desarrollo de competencias/capacidades de los líderes intermedios para la mejora permanente de su quehacer. Los líderes del siglo XXI requieren más exposición a más estudios de casos de manera a perfeccionar sus habilidades y juicio de valor (Michael y Young, 2006; Gober, 2012). El proceso de formación, por lo tanto, debe incluir cursos que sean relevantes, transferibles a la práctica y que se produzcan en un entorno de colaboración. Debe tener un mayor enfoque en el liderazgo pedagógico y estar dirigido a hacer del líder intermedio un desarrollador de líderes pedagógicos. La formación no debe ser sólo innovadora per se, es decir, utilizar conceptos y metodologías innovadoras, pero debe ser capaz de instalar una cultura de (un hambre por) innovar en los nuevos líderes para que sean capaces de adaptarse y crear sistemas educativos que respondan a las necesidades cambiantes de las comunidades en las que prestan servicio.

Debido a que los problemas y circunstancias se hacen cada vez más complejos y no se ajustan necesariamente a patrones anteriores, se requieren sistemas, herramientas y pensamiento innovadores para lograr operar exitosamente en circunstancias difíciles e impredecibles. También se necesita tener la disposición de crear un clima para la innovación dentro de sus propias organizaciones, a través del desarrollo de una cultura de la colaboración y la creatividad, donde cada uno ayuda a los demás a pensar y a trabajar en nuevas formas de enfrentar los desafíos (Horth y Buchner, 2014).

La importancia de un liderazgo de esa naturaleza es que mientras algunos profesores, individualmente, pueden incluir habilidades del siglo XXI en sus salas de clases, el impacto real en los estudiantes en toda una escuela y especialmente en todas las escuelas de un territorio solo es posible cuando ese territorio abraza y trabaja hacia una misma visión, que hace carne una educación para el siglo XXI. Alinear la comunidad escolar de un determinado territorio en torno a esa visión y trabajar de manera sistémica para que se haga realidad es la misión de los líderes intermedios que queremos formar. La gráfica abajo ilustra la importancia transformadora de un liderazgo innovador que incorpora en su quehacer diario las habilidades del siglo XXI.

En base a ese marco, no son solo los alumnos y maestros los que necesitan ser capaces de pensar críticamente, comunicar, colaborar e innovar, sino que es fundamental que el equipo de liderazgo en las escuelas y en los niveles intermedios, sean los

que impulsan y modelan esta nueva manera de trabajo, la que finalmente debe constituirse en un sello organizacional para lograr una educación de calidad con equidad conectada a las demandas del presente y del futuro.

Entendiendo que los requerimientos y responsabilidades de los líderes intermedios han ido cambiando, es que a lo largo de los últimos años los programas de formación especializados a ese tipo de liderazgo han recibido distintas críticas y han sufrido en consecuencia diversas reformas (Petersen, Fusarelli y Kowalski, 2008; Orr, 2006; Michael y Young, 2006; Bjork, 2000). En Estados Unidos, principalmente, los mayores problemas de los programas de líderes intermedios identificados por la literatura son: falta de cohesión entre los contenidos teóricos de los cursos y los desafíos diarios del cargo (relacionado con insuficiencia de aplicación práctica), métodos de enseñanza poco variados e inadecuados (incluyendo ambiente de aprendizaje), falta de organización general, contextualización y apoyo (Orr, 2006; Cooper et al, 2002; Bjork, 2000).

Por otro lado, la literatura indica que la estructura y la entrega de los cursos requeridos por aquellos que buscan la certificación como líderes intermedios, incluiría cursos que utilizan tecnología, que involucran aplicaciones basadas en estudio de casos, y enseñados en equipo. Programas variarían en longitud y estructura de créditos. También hay evidencia considerable para apoyar los programas de formación basados en cohortes y que hacen hincapié en prácticas de reflexión, colaboración,



Fuente: adaptado de Kay y Greenhill, 2013.

enseñanza y aprendizaje cooperativa (Orr, 2006). Los programas que han sido reconocidos como innovadores y centrados en el liderazgo pedagógico tienen cursos y programas de estudio basados en las recomendaciones de la investigación pertinente, la literatura y las mejores prácticas. Cursos que se centran en el cambio sistémico, resolución de conflictos, delegación, trabajo colaborativo, comunicación y la mejora de la escuela, se han vuelto más importantes que los que se centran en los temas tradicionales de gestión de la organización (por ejemplo, personal, finanzas, etc.). La investigación-acción, aplicación de soluciones para problemas de la vida real, y estudios de caso, incorporan la base de conocimientos y habilidades que necesitan los líderes intermedios. La estructura y la entrega del plan de estudios han cambiado desde la tradicional secuencia de curso por curso, a un enfoque curricular basado en módulos, embebidos con experiencias de campo. Muchos de los programas eficaces son estructurados como comunidad de aprendizaje, altamente experiencial y reflexiva, y también han desarrollado varios tipos de asociaciones y relaciones de colaboración para apoyar las necesidades únicas de las comunidades escolares (Orr, 2006).

Otro problema identificado es el proceso de selección de los candidatos a los programas de formación. Esto es importante porque el mecanismo de desarrollo profesional de los líderes en general consiste no sólo en su entrenamiento formal, sino que también en el aprendizaje continuo, formal e informal, y en sus experiencias anteriores a asumir su rol (Leithwood et al. 1992; Orr, 2006). Por eso es que un proceso de selección exigente – capaz de no sólo reconocer las experiencias previas, sino las competencias esenciales de los postulantes y contar con criterios claros que permitan comprobarlas objetivamente – tanto para acceder a los programas de preparación y posteriormente para reclutar a los futuros líderes intermedios es fundamental. Contar con los mejores profesionales en estos cargos se hace

indispensable para avanzar en los procesos de mejoramiento escolar que tanto se requieren (Chapman, 2005). Sin embargo, en la mayoría de los casos no se los evalúa en términos de sus potenciales o habilidades como líderes pedagógicos, formadores (y seleccionadores) de líderes pedagógicos y de sus conocimientos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son características esenciales de los líderes educativos modernos (Petersen, Fusarelli y Kowalski, 2008).

Aunque los líderes intermedios normalmente destinan una buena parte de su tiempo para resolver problemas cotidianos y a la vez complejos, como la escasez de fondos y el constante escrutinio de los medios de comunicación, su capacitación – si queremos líderes preparados para los desafíos de este siglo XXI – debe proporcionar tanto oportunidades para aprender a equilibrar presupuestos sin sacrificar las necesidades de los estudiantes, como posibilitar la intersección y combinación entre esa capacidad de administrar recursos con la de liderazgo efectivo, entendido como un liderazgo distribuido, pedagógico e innovador y con capacidad de analizar datos y contextos, además de comunicar de manera efectiva (Kowalski, 2005 y Gober, 2012). Esta, sin duda, es una tarea titánica, que sólo puede ser realizada de manera colaborativa, por un equipo diverso, de alta competencia y que trabaje en confianza dentro del territorio, en alianza con toda la comunidad escolar.

La pregunta que surge y que buscamos empezar a responder con el análisis de los programas de formación innovadores y de excelencia seleccionados es ¿Qué tipo de preparación, coherente con las competencias y perfiles de los nuevos líderes intermedios en Chile, es la mejor para que puedan aprender y tornarse efectivos en las tareas y desafíos que impone la nueva educación pública?



METODOLOGÍA

Este informe sobre Experiencias Innovadoras de Formación para Líderes Educativos Intermedios tiene como propósito describir y sistematizar programas de formación innovadores a nivel internacional, exclusivos para líderes educativos a nivel meso. La decisión de focalizar este informe en instancias de formación propia para líderes educativos intermedios, fue identificar características comunes y específicas de los mismos, poco exploradas por la literatura especializada. Por el contrario, las principales características de instancias formativas de carácter más general ya han sido sistematizadas, tanto a nivel internacional como nacional (ver, por ejemplo, Darling-Hammond et al., 2007; Barber, Whelan y Clark, 2010; Bush, 2012; Davis y Darling-Hammond, 2012; Muñoz y Marfán, 2012; UNESCO, 2015; Harris, Jones y Adams, 2016).

Dicha decisión restringió los programas elegidos a aquellos impartidos en los Estados Unidos, ya que en otras partes del mundo (como en los casos de Australia, Canadá, Finlandia, entre otros) la formación de líderes educativos de nivel intermedio ocurre en cursos y programas generales de liderazgo educativo. Teniendo en consideración el marco conceptual precedente y los desafíos que el ámbito de preparación que este nivel de liderazgo educativo impone, este informe identifica buenas prácticas que aportan en la definición del diseño curricular, metodológico e instruccional del programa de formación que este Centro tiene como objetivo desarrollar, organizándose metodológicamente en cuatro componentes:

- Identificación de experiencias de formación de líderes educativos intermedios en el mundo.
- Selección de los casos más ilustrativos para los fines de este informe.
- Recolección de información a través de revisión de documentos, visitas y entrevistas para entregar una descripción general pero sustantiva de sus propuestas formativas.
- Sistematización y análisis comparativo de las principales dimensiones para orientar el programa de formación que como Centro queremos desarrollar.

Para la identificación de programas específicos en formación de líderes educativos de nivel intermedio, se realizó primeramente una búsqueda exhaustiva en internet y posteriormente se extendió la consulta a informantes clave relacionados con formación de líderes educativos en el mundo, como por ejemplo: Linda Darling-Hammond, Stephen Anderson, Alma Harris y Chris Chapman. El listado de los cursos identificados se

encuentra disponible en el anexo A de este informe.

En orden a seleccionar casos para un análisis en profundidad, se establecieron criterios con el fin de distinguir aquellos programas alineados con objetivos estratégicos¹ y valores² de nuestro Centro, relacionado con lo que la literatura anteriormente mencionada ha indicado como relevante a considerar. Los criterios establecidos fueron:

- Excelencia institucional y altas expectativas
- Principios de inclusión y justicia social
- Aplicación práctica y mentoría
- Uso de metodologías colaborativas e innovadoras

Adicionalmente, se relevan criterios relacionados con:

- Alianzas institucionales
- Proceso de selección
- Existencia de cohortes
- Educación continua

En total, se pre-seleccionaron ocho programas, los cuales fueron contactados vía email y telefónicamente (Skype o Google hangouts). En los primeros acercamientos se les solicitó información puntual y se realizaron entrevistas a actores claves (ver listado en anexo B). Posteriormente se coordinaron visitas³ a seis instituciones, donde se profundizó la información previa, a través de entrevistas semi-estructuradas.

En base a esta información se construyó una matriz de análisis, asentada en los criterios anteriormente señalados, la cual sirvió para identificar y analizar aquellos factores que puedan tener implicancias para la oferta formativa que queremos desarrollar para los nuevos líderes intermedios de los Servicios Locales de Educación.

En este sentido, este informe está focalizado en los aspectos más significativos de los programas seleccionados, no siendo por tanto un estudio exhaustivo de los mismos. El objetivo no es copiar los programas revisados, pero entender las principales características y principios de sus diseños formativos para poder contextualizarlos a la cultura y los desafíos del nuevo sistema escolar chileno.

1 Coherencia sistémica, marcos de actuación, contextualización, aprendizaje situado, y liderazgo distribuido.

2 Colaboración, Innovación, Altas expectativas e Inclusión.

3 Revisar informe de viajes presentado anteriormente.



DIMENSIONES DE PRÁCTICA DEL LÍDER SISTÉMICO

Buscando facilitar el análisis comparado de las experiencias formativas, se realiza primeramente una descripción de los programas seleccionados. A partir del proceso anteriormente señalado, los programas de formación escogidos fueron:

Urban Superintendent Academy

Este programa es una asociación reciente entre la Escuela de Educación Rossier de la Universidad de California del Sur (USC) y la Asociación Nacional de Superintendentes Escolares (AASA), mientras Universidad de Howard en Washington, DC, es el socio de la costa este de Estados Unidos. Localizada en Los Ángeles – USA, la universidad tiene una fuerte reputación, estando rankeada en el número 21 a nivel nacional. Como institución de investigación de primer nivel, se adjudican la responsabilidad y la capacidad de formar a los líderes educativos del futuro a través del desarrollo de prácticas innovadoras e inclusivas.

Su objetivo es preparar superintendentes para las exigencias actuales de sectores urbanos altamente heterogéneos y complejos. Ofrece oportunidades para que los líderes educativos se involucren en una red de apoyo, con mentorías y desarrollo profesional relacionados con los desafíos y oportunidades que enfrentan los líderes educativos del siglo 21. Además, diversifica la oferta actual, creando más vías para que profesionales insuficientemente representados (cómo afrodescendientes en este caso en particular) se conviertan en los futuros líderes educativos intermedios del país, asegurando que todos los participantes estén totalmente equipados para ocupar la posición de superintendente.

Este es un programa nuevo e innovador, para aspirantes a superintendentes y también para superintendentes y administradores actuales que buscan formación complementaria y experiencia de campo. Los candidatos son seleccionados a través de un proceso de postulación on

line donde presentan su Curriculum Vitae y responden a una serie de preguntas tales como: ¿Por qué está interesado en el programa? ¿Qué tipo de líder eres? ¿En qué área específica has podido demostrar competencia y habilidad de seguir adelante en estos tiempos complejos? (debiendo proporcionar un ejemplo de lo que hizo) ¿Cuáles cree usted son algunas de las cuestiones más difíciles en la educación actual que impiden un progreso notorio? ¿Cómo involucraría a su comunidad cuando surgen problemas emergentes en su territorio? Tras la recepción de las solicitudes, y una preselección de candidatos, se hace contacto para concertar una cita telefónica con la Directora del programa que tendrá una duración aproximada de 30 minutos y está diseñada para calibrar las expectativas para el trabajo y los resultados del programa. En total se aceptan máximo 25 participantes por cohorte.

El programa está basado en el gran éxito de los cursos on line de Rossier, síncronos y asíncronos. Incluye sesiones de inmersión presenciales y tutoría por superintendentes locales, dependiendo de la residencia del estudiante, tiene duración de 9 meses, y se basa en un proyecto de colaboración facilitado por superintendentes experimentados de grandes distritos urbanos, cuyo formato es: En octubre una sección presencial de 2 días, donde tienen la oportunidad de conocerse además de 18 sesiones virtuales en vivo de 2 horas, a través de video conferencias los lunes por la tarde. Antes de las sesiones deben prepararse con materiales proporcionados por el instructor del módulo. Los estudiantes se involucran tanto en actividades en grupos grandes como en grupos pequeños durante las sesiones. El diseño del programa se basa en el Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)¹, reconocidos por AASA como los estándares de liderazgo aplicables a la función del superintendente:

¹ Estas normas siguen siendo examinadas y refinadas dado el cambio de rol de los líderes educativos a través de los tiempos. El programa está en el proceso de realinearse con los nuevos estándares.

Estándar 1: Los líderes educativos construyen una visión compartida en relación al éxito académico y el bienestar de los estudiantes.

Estándar 2: Los líderes educativos apoyan la enseñanza y la evaluación que maximiza el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Estándar 3: Los líderes educativos gestionan y desarrollan habilidades y prácticas profesionales del personal de su territorio a fin de impulsar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes.

Estándar 4: Los líderes educativos cultivan una comunidad escolar inclusiva dedicada al aprendizaje de los estudiantes, al éxito académico y al bienestar personal de cada estudiante.

Estándar 5: Los líderes educativos coordinan eficazmente los recursos, tiempos, estructuras y responsabilidades para construir la capacidad pedagógica de los profesores y directivos.

Estándar 6: Los líderes educativos promueven la participación de las familias y la comunidad como apoyo para el éxito del estudiante.

Estándar 7: Los líderes educativos administran y gestionan las operaciones de manera eficiente y eficaz.

- Módulo 17: Transformándose en un Superintendente Urbano.
- Módulo 18: Liderando la transformación.

La certificación se entrega previa aprobación de los módulos y realización de un proyecto final, para el cual se asigna un mentor experimentado, donde se analiza un problema real de un distrito/territorio y los participantes en grupo e individualmente ofrecen recomendaciones concretas.

The Professional School Administrator program and the Leadership Licensure Program for Superintendents

La Escuela de Educación (Lynch) de la Universidad de Boston, una de las principales escuelas de la educación en los Estados Unidos, en conjunto con la Asociación de Superintendentes Escolares de Massachusetts (MASS) y la ONG Teachers21 unieron fuerzas para preparar futuros superintendentes para el siglo XXI. Boston College tenía un programa de doctorado de larga data, más tradicional, basado en cursos de liderazgo pedagógico, participación de la comunidad, pero sin ninguna experiencia práctica real. La mayoría de los participantes eran directores que querían un doctorado pero no necesariamente destinado a convertirse en un líder intermedio. Muchos ni siquiera terminaban el programa, hacían los cursos, pero no concluían la tesis. Por eso unieron fuerzas con organizaciones innovadoras para desarrollar módulos cortos y prácticos, más conectados con los desafíos de los superintendentes actuales.

El programa se basa en los valores fundamentales de la Escuela Lynch, con cursos centrados en el liderazgo para la justicia social, la reforma escolar, construcción de la comunidad y el liderazgo para el aprendizaje. A través de un modelo de cohortes que hace hincapié en el aprendizaje y la colaboración, este programa, que es en realidad dos en uno, combina un doctorado profesional con la licencia inicial del estado de Massachusetts para ejercer el cargo de Superintendente o Asistente de Superintendente. Su objetivo es crear una potente red de líderes intermedios en todo el estado de Massachusetts y más allá, que se diferencien por su doble rol, que incluye habilidades tanto prácticas como académicas.

El programa está diseñado especialmente para directores que tengan el interés de cambiarse al nivel intermedio, pero también hay postulantes que trabajan en el nivel central o en otras instituciones relacionadas con educación. El objetivo del proceso de selección es elegir los candidatos más creativos e innovadores en educación que sean profundamente comprometidos con la equidad y la justicia social. Como requisito, los candidatos deben tener un título de maestría y al menos tres años de experiencia en liderazgo. Asimismo, deben proporcionar una carta de presentación y contar con el apoyo institucional para liberación de tiempo de su cargo actual, ya que todos los participantes trabajan full time, para completar

Por un lado, en la sesión de dos días de inmersión se tratan los siguientes temas:

- Construir la urgencia de mejorar el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes
- Promover y dirigir coaliciones con grupos de interés
- Insertar las cuestiones de equidad y diversidad en la misión y el trabajo del distrito
- Usar el sistema de monitoreo para apoyar a las escuelas y facilitar el cambio

Los 18 módulos de aprendizaje, dictados por profesionales altamente calificados y con experiencia, están distribuidos de la siguiente manera:

- Módulos 1 y 2: El rostro cambiante de la Educación Pública y el Distrito Urbano.
- Módulos 3 y 4: El Superintendente y el Consejo Educativo Local.
- Módulos 5 y 6: La construcción de una cultura profesional para profesores y directivos.
- Módulos 7 y 8: La Equidad y Cultura: sensibilidad y respuestas.
- Módulos 9 y 10: Participación de la Comunidad.
- Módulo 11: Principios Éticos y Normas Profesionales.
- Módulo 12: Visión, Misión y Planificación Estratégica.
- Módulo 13: Cultivando de una comunidad escolar solidaria e inclusiva.
- Módulo 14: Los sindicatos, escuelas privadas subvencionadas, Alcaldes: Cómo liderar a través de la Diversidad.
- Módulos 15 y 16: Operaciones, Gestión y el Líder Urbano.

las exigencias del programa. En el proceso de selección también se lleva en consideración la diversidad de los postulantes, su experiencia en sectores complejos, y su potencial de liderazgo. Se eligen entre 20 y 25 participantes para conformar una cohorte, cuyo propósito es unir a los participantes en una red de apoyo mutuo durante el programa y después del él.

El programa tiene un formato de 32 meses, y funciona de la siguiente forma: 2 días completos (viernes y sábado) por mes, en total 20 días completos por año, más 2 semanas de residencia intensiva en verano. A través de los tres años los estudiantes son acompañados por tutores. Son 4-5 mentores que trabajan con grupos pequeños de estudiantes. Los mentores del programa son los supervisores de las horas clínicas (necesarias para la certificación) de sus estudiantes. Los tutores son actuales superintendentes y graduados del propio programa. Los módulos son exclusivamente presenciales, pero los participantes en general usan la tecnología para trabajar colaborativamente sus proyectos durante los periodos entre módulos. El programa está dividido en módulos de aprendizaje, dictados por profesionales altamente calificados y con experiencia, distribuidos de la siguiente manera:

Año 1: Verano

Módulo 1: El ADN del liderazgo escolar

Módulo 2: Liderazgo culturalmente competente.

Módulo 3: Leyes educativas para los Líderes de Distrito.

Año 1: Otoño

Módulo 4: Habilidades para un liderazgo de excelencia.

Año 1: Primavera

Módulo 5: Teorías de Liderazgo.

Módulo 6: Leyes y reforma educativa.

(Se define 5 grupos de 5 personas que serán los equipos de tesis que trabajarán juntos los próximos 2 años en un tema de interés común)

Año 2: Verano

Módulo 7: Participación de la comunidad y la familia.

Módulo 8: Liderazgo de equipos altamente efectivos.

Módulo 9: Recursos Humanos.

(Establecimiento del Comité de tesis).

Año 2: Otoño

Módulo 10: Investigación I (desarrollo de pre propuesta de investigación).

Módulo 11: Liderazgo para la Justicia Social.

(Los estudiantes tienen que completar una auditoría en temas de equidad y plan de acción relativo a la diversidad en los distritos locales)

Año 2: Primavera

Módulo 12: Investigación II (desarrollo de propuesta final).

Módulo 13: El liderazgo pedagógico a nivel intermedio.

Año 3: Verano

Módulo 14: Relación con el consejo local.

Módulo 15: Educando en la diversidad.

Módulo 16: Ética para líderes intermedios.

(Defensa de propuesta de investigación/comienzo de recolección de datos).

Año 3: Otoño

Módulo 17: Investigación III.

Módulo 18: Análisis de datos.

Módulo 19: Disertación en Seminario de Práctica I.

(Primer borrador con resultados preliminares).

Año 3: Primavera

Módulo 20: Disertación en Seminario de Práctica II.

Módulo 21: Dirección en prácticas de liderazgo.

(Defensa de tesis y presentación al Distrito más reflexiones)

En todos los módulos se desarrollan proyectos a través de los cuales estudiantes pueden demostrar sus habilidades. En uno de los módulos los estudiantes tienen que participar en juegos de rol y su desempeño es retroalimentado en base a criterios definidos previamente en una rúbrica. En otro módulo tienen que desarrollar un presupuesto basado en datos reales, también reciben retroalimentación sobre eso.

El trabajo final es donde los estudiantes investigan un problema real de un distrito en particular. Investigan como equipo, recogen datos y cada persona tiene un ángulo específico sobre el problema, entonces, como grupo escriben cuatro capítulos de la disertación que incluye resultados, análisis y recomendaciones, además de un capítulo que se escribe individualmente. Este trabajo lo presentan de vuelta al distrito y debe ser riguroso, relevante y vinculado a la práctica. Las capacidades y disposición observadas son:

- Capacidad para trabajar en conjunto.
- Capacidad para aceptar las críticas y ser flexible.
- Capacidad de comunicar y compartir sus puntos de vista con sus pares.

Finalmente, los estudiantes son llamados a escribir un ensayo sobre el proceso y reflexionar sobre lo que han aprendido (por ejemplo, sobre los procesos de escuchar uno a otros, consensuar frente a desacuerdos, etc.). Hablan de lo que se siente al sentarse, escuchar, comprometerse con alguien que tiene una opinión diferente. Según relatos de los propios estudiantes, aprenden muchas habilidades de liderazgo y habilidades sociales a través de acciones realizadas durante sus proyectos, y la reflexión sobre las mismas, que aunque no son enseñadas explícitamente, constituyen un aprendizaje implícito que es extremadamente valorado por los estudiantes.

The Broad Academy

The Broad Academy es un programa del “The Broad Center for the Management of School Systems”, una organización sin fines de lucro que prepara y apoya a líderes educativos sistémicos de centros urbanos. Hace parte una red nacional cuya misión es aumentar el rendimiento de los estudiantes mediante el reclutamiento, formación y apoyo al talento de líderes intermedios para transformar la educación pública en una educación de excelencia para todos. Es un programa altamente recomendado por importantes educadores y académicos y su éxito se confirma en que varios graduados del programa han recibido el premio de superintendentes del año en los Estados Unidos por su desempeño en sus distritos.

Los profesionales seleccionados para el programa son becados y pasan un estricto proceso de selección de seis etapas, que incluye entrevistas telefónicas y personales, revisión de referencias, lo que permite elegir sólo aquellos candidatos con las siguientes cualificaciones: previa experiencia y alto rendimiento, comprometidos para ser agentes de cambio y con coraje para demostrar que es posible que todos los estudiantes aprendan, independiente de su origen, condición social y otros aspectos personales.² Los individuos elegidos son líderes no necesariamente del ámbito educativo y cada cohorte de la Academia incluye máximo 20 participantes, cuya diversidad de características ofrece a los líderes una oportunidad para aprender unos de otros, así como experimentar el tipo de asociación de pensamiento que permite el desarrollo de un liderazgo distribuido y catalizador de innovación.

El programa dura 2 años, y cada cohorte se reúne presencialmente durante cinco sesiones de una semana (5 días) de duración donde estudiantes y expertos exploran oportunidades de mejoras a nivel de sistema. A lo largo del programa, los participantes se concentran en medidas que aborden las necesidades del estudiante mientras apoyan e inspiran a personas a hacer su trabajo cada vez mejor. El programa ayuda a los líderes del sistema a fortalecer su capacidad para dirigir e impulsar organizaciones hacia la excelencia y la equidad para todos los estudiantes de su territorio. Además de las sesiones presenciales los participantes deben completar lecturas mensuales, reflexiones, análisis y proyectos de aplicación práctica durante el período de dos años. Estas actividades, disponibles on line, proporcionan oportunidades para aplicar las lecciones a sus propios contextos organizacionales. Adicionalmente, el 50% de programa está orientado a oportunidades de aprendizaje personalizados, lo que incluye observaciones de líderes “sombra” y las actividades transformadoras para aumentar la competencia en las áreas más importantes para el éxito de cada becario, de acuerdo a sus fortalezas y debilidades. A lo largo del programa, la Academia fomenta una lista completa de habilidades de liderazgo transformativo, que incluye:

1.- Soñar en grande:

- Crear una visión compartida y poderosa de que todos los alumnos pueden aprender.
- Aprender lecciones valiosas desde cada experiencia profesional y personal para prepararse para el futuro.
- Mantener una conciencia global con perspectiva nacional.

2.- Liderar hacia el éxito del estudiante:

- Discernir la causa profunda de los problemas y entender el efecto dominó de las políticas y acciones.
- Desarrollar políticas equitativas, sistemas y prácticas para apoyar la transparencia, la responsabilidad y la sostenibilidad.
- Traducir la visión en planes de acción que impulsen las prioridades de la organización.
- Ejecutar las estrategias a corto plazo alineadas con la visión colectiva de largo plazo.
- Optimizar los sistemas, estructuras y políticas para la mejora continua.

3.- Inspirar otros a actuar:

Crear una cultura que fomente la visión compartida.
Atraer y retener los talentos en su institución.
Fomentar equipos de alto rendimiento en todos los niveles y crear las condiciones que permitan que todos tengan éxito.
Construir relaciones fuertes basadas en el respeto mutuo.
Generar la participación de una amplia gama de personas e ideas.

4.- Gestionar cambios formidables:

- Establecer urgencia y tomar medidas en base a ella.
- Identificar, fomentar y capacitar a los socios para liderar el cambio.
- Comunicar con claridad, convicción e inspiración.
- Involucrar auténticamente a los estudiantes, familias y miembros de la comunidad.
- Anticipar y superar los obstáculos
- Usar victorias de corto plazo para generar impulso para nuevas luchas

5.- Impulsar la innovación:

- Conectar la información aparentemente sin relación para crear nuevas ideas.
- Hacer preguntas que estimule la reflexión.
- Ser observadores intensos que generan nuevos conocimientos.
- Fomentar las relaciones con una amplia representación de personas para adquirir nuevas perspectivas.
- Pilotear nuevas ideas y buscar nuevas experiencias para despertar la innovación.

2 Para más detalle ver: <http://www.broadcenter.org/academy/about/transformative-leadership-skills>

Basado en estas habilidades transformativas el programa está dividido en 5 sesiones:

- 1) Atraer y retener talentos excepcionales (marzo).
- 2) Transparencia, rendición de cuentas y datos recurribles (julio).
- 3) Modelos innovadores de aprendizaje (noviembre).
- 4) Educación de calidad con equidad (marzo).
- 5) Síntesis (julio).

Antes de cada módulo se realiza un trabajo de preparación que consiste en la lectura de un texto pre seleccionado, los alumnos participan de una instancia de autoevaluación y traen sus propios resultados a la sesión. Hay una conversación destacando su crecimiento / mejores prácticas (cómo están conduciendo a resultados) y luego se separan en grupos de 3 personas y se hace una especie de consultoría. Cada persona trae sus resultados, tiene un área / pregunta en que se centraron y basado en ello reciben reflexiones desde sus compañeros sobre cómo hacer frente a su pregunta. Además, una vez al mes tienen reunión con su mentor para responder dudas y realizar consultas más específicas. En cada sesión se profundiza en una de las habilidades de liderazgo transformativo antes mencionado, como “inspirar a otros a actuar” o “impulsar la innovación”. La metodología utilizada es “Design Thinking”. Al final de cada día curricular hay un compromiso de acción. Se hacen tres preguntas: Sobre la base de lo que se ha aprendido hoy, ¿Qué vas a hacer a corto plazo? ¿y a largo plazo? ¿Qué piensas es lo más útil y lo menos útil? Para el día 5 cada uno cuenta con una hoja de ruta de qué hacer y cada persona comparte algo que considera que es lo más relevante de la experiencia.

Además, hay 24 módulos disponibles en diferentes áreas no cubiertas en las cinco sesiones anteriores, entre ellos: finanzas, relaciones con el Consejo educativo local, etc. Entre las sesiones, los participantes deben completar cursos rigurosos, incluyendo las actividades preparatorias vinculadas a temas de las siguientes sesiones y proyectos independientes para un plan de aprendizaje personalizado.

Se hace seguimiento con los estudiantes, que participan de sesiones de “coaching” donde se explicita qué están planificando hacer con lo aprendido en su trabajo. La mayoría de los participantes tiene a su cargo un equipo, a menudo de alto nivel, y lo que se incita es que usen los materiales del programa con ellos, que les enseñen, entendiendo que la mejor forma de aprender es enseñando, utilizando lo aprendido. De esa manera además, ellos traen de vuelta la información y la experiencia del aprendizaje en grupo que surge en su propio contexto, y con su cohorte se piensa junto y se construye estructuras de ayuda mutua para mejorar el trabajo en sus territorios. Al mismo tiempo, cuando escuchan otros miembros de la cohorte, aprenden nuevos puntos de vista y se inspiran creando un ciclo virtuoso de aprendizaje.

Uno de los principales procesos de aprendizaje, muy específico de este programa, es el proyecto colectivo donde identifican una contribución que quieren hacer a la educación. El tema del proyecto se selecciona cerca del final del segundo año, pero se da origen a la idea inicial en la Sesión 3 donde se facilita una actividad de lluvia de ideas y se redacta una declaración / compromiso. Una vez al año el curso se reúne, proponen una agenda, tareas y desarrollan el proyecto en conjunto. Eso les permite mantener una red de apoyo de largo aliento que fomenta la colaboración y el aprendizaje continuo luego de terminado el programa.

Certificate in Advanced Education Leadership

Harvard es una de las mejores instituciones educativas del mundo, su escuela de educación está ubicada como número 3 y número 4 para educación administrativa y supervisión. Durante 20 años impartió un programa para superintendentes urbanos y durante el año 2010 lo renombró Doctorado en Liderazgo Educativo (Ed. L.D.), adaptándolo a las demandas más actuales, aunque continúa dirigido a educadores efectivos que buscan posiciones en el nivel educativo de sistema y está explícitamente recomendado para candidatos que quieran postular al cargo de superintendente.

Harvard, además, lanzó en febrero de 2016 un Certificado en Liderazgo Educativo Avanzado (CAEL) orientado a los líderes de los sistemas escolares que aspiran a funciones de nivel intermedio. Asimismo, Harvard también imparte un curso intensivo y específico orientado a superintendentes, asistentes de superintendentes, y otros líderes del distrito, administradores del nivel central responsables por el desarrollo de los sistemas escolares de calidad y miembros de los consejos educativos locales a través de un instituto especializado (Harvard Institute for Superintendents and District Leaders).

En el caso del doctorado, la escuela de educación unió fuerzas con escuelas de negocios (Harvard Business School y Harvard Kennedy School), al reconocer que los superintendentes y las autoridades estatales están todos implicados en la mejora de la educación y que los líderes de cada sector deben dominar múltiples habilidades y disciplinas, es decir, no sólo aquellas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, sino también con la gestión de la organización, el liderazgo, la política pública y la política.

A su vez, el certificado CAEL ha diseñado 4 módulos para ayudar a los líderes actuales y aspirantes, a desarrollar una comprensión sólida de las complejidades dentro de los sistemas educativos, mientras afinan las habilidades de liderazgo para crear un cambio transformacional. Ya el Instituto, por su especificidad, explora respuestas a preguntas más puntuales, buscando entregar conocimiento para enfrentar las siguientes interrogantes: ¿Cómo mejorar la educación en un territorio en

medio de agendas políticas múltiples y contextos cambiantes en relación a las expectativas y rendición de cuentas? ¿Cuáles son las preguntas esenciales y las habilidades y estrategias que usted necesita para pensar en el fin de llevar a la excelencia todos los estudiantes? ¿Qué se necesita desde su equipo y sus comunidades?

El Ed.L.D. es un programa a tiempo completo, de tres años de duración, basado en un modelo de aprendizaje de cohorte. Cohortes constan de 25 estudiantes de diversos orígenes profesionales que progresan juntos a través del programa. Todos los estudiantes reciben una beca completa que incluye el financiamiento de la matrícula, estipendio mensual, oportunidades de trabajo, y una residencia pagada durante el último año en una organización asociada. El curriculum del Ed.L.D. es una combinación de cursos multidisciplinarios y el aprendizaje basado en la práctica. Los cursos básicos y electivos son impartidos por reconocidos líderes de todos los programas de posgrado de la Universidad de Harvard, en áreas como la reforma educativa basada en evidencia, estrategias eficaces de liderazgo en escuelas urbanas, el cambio organizativo y la innovación. Los estudiantes desarrollan y ponen a prueba sus habilidades de liderazgo a través de proyectos colaborativos y una residencia de inmersión en el tercer año. Una de las principales particularidades de este doctorado es la posibilidad de adaptar algunos contenidos del programa a las fortalezas individuales y objetivos de carrera de cada estudiante.

En el primer año, además de completar un plan de estudios, cada estudiante elige una materia optativa y recibe una tutoría individualizada para ayudar a identificar las áreas de mejora. Los 25 estudiantes de la generación toman las mismas clases en cuatro áreas principales: el aprendizaje y la enseñanza, liderazgo y cambio organizacional, la política pública y la política, y el dominio personal. Algunas unidades en el año incluyen:

- Desarrollo de adultos.
- La aplicación de la ciencia cognitiva para el Aprendizaje y la Enseñanza.
- El Liderazgo en educación basado en la evidencia.
- Liderazgo, Emprendimiento y Aprendizaje.
- Liderando la Innovación y el Cambio.
- Liderando a través de las diferencias.
- Gestión Estratégica de las Organizaciones del Sector Público.
- El reto de catalizar el cambio a nivel de sistema.
- La eficacia del equipo.
- Pensando estratégicamente sobre Reforma de la Educación.

En el segundo año, los estudiantes trabajan con los mentores y profesores guías para elegir cursos optativos que les ayuden a profundizar conocimiento y suplir las carencias relacionadas con su experiencia laboral o educativa. Algunos electivos del año 2 son:

Escuela de Educación de Harvard:

- Introducción a la Educación Financiera y Presupuesto.
- Reforma sistémica en los distritos y escuelas.
- Comprendiendo las pruebas educativas de hoy.
- Transformación de la Educación a través de Tecnologías Emergentes.

Escuela de Negocios de Harvard:

- Construir y sostener una organización exitosa.
- El Líder Moral.
- Design Thinking e Innovación.
- Poder e Influencia.

Harvard Kennedy School:

- Ejercer el Liderazgo: La política del cambio.
- Mujer y Liderazgo.
- El Liderazgo en riesgo.
- Ciencia de la modificación de conductas: Juicio y Toma de Decisiones.

Un diferenciador del programa es la ya mencionada residencia pagada por 10 meses al final del programa, que ofrece una oportunidad práctica a los estudiantes para perfeccionar sus habilidades de liderazgo en un entorno profesional de apoyo. A través de un proceso cuidadoso de selección, los estudiantes trabajan con organizaciones que apoyan sus objetivos profesionales, dirigiendo proyectos de alta prioridad, proporcionando así un punto de apoyo en la industria y una creciente red de contactos. Durante ese periodo, los estudiantes permanecen conectados con los miembros de su cohorte y la Escuela de Educación de Harvard a través de la tecnología y regresan a Harvard periódicamente para talleres intensivos. Es durante este tercer año que los participantes escriben su trabajo final (Capstone Project), donde deben demostrar su capacidad de diagnosticar problemas, involucrar a otros, desarrollar una estrategia para abordar con éxito los retos, trabajar hacia una visión y metas, y aprender de los resultados. El Capstone sirve para evaluar de manera integral lo aprendido en la experiencia completa de los tres años del programa.

CAEL, a su vez, está basado en el doctorado innovador de Liderazgo Educativo (Ed.L.D.), en una versión más corta y comprende cuatro módulos de 12 semanas de duración cada uno, dirigidos por diferentes profesores de la Escuela de Educación de Harvard. Los módulos están pensados para ayudar a líderes intermedios a desarrollar una comprensión sólida de las complejidades de los sistemas educativos, mientras afinan sus habilidades de liderazgo para crear un cambio transformacional. El programa está diseñado para ser a la vez riguroso y flexible. Las actividades son asíncronas, lo que significa que puede elegir el momento dentro de una semana cuando las hace. Cada participante tendrá un facilitador de aprendizaje en línea, con quien él o ella pueda ponerse en contacto directamente cuando necesite apoyo. Además, el estudiante puede comenzar

con cualquier módulo y completarlos en cualquier secuencia.

Para recibir el certificado se deben completar, dentro de los 24 meses de comenzar el programa, por lo menos cuatro de los cinco módulos ofrecidos:

Módulo 1: *Liderando el aprendizaje - módulo obligatorio (En este módulo se explora lo que significa enfocar un sistema y las propias actividades de liderazgo de uno en el aprendizaje como la actividad principal del sistema. Se analiza el aprendizaje en múltiples capas del sistema, a partir de las tareas en las aulas y, a continuación teniendo en cuenta lo que el aprendizaje de adultos tiene que buscar como para apoyar el aprendizaje de todos los niños. Va a desarrollar habilidades concretas en la observación de aprendizaje y enseñanza, la planificación de las reuniones eficaces, discutiendo la intersección de la carrera y el aprendizaje, y el uso de enfoques de diseño de pensamiento a pensar de forma más imaginativa y con un objetivo sobre el aprendizaje de todo el sistema).*

Módulo 2: *Gestión de Evidencia (Este módulo desarrollar la capacidad de utilizar múltiples fuentes de evidencia para informar decisiones políticas y programáticas. Promueve una comprensión de los conceptos clave en la medición del desempeño, diseño de la investigación y el análisis de datos necesarios para convertirse en consumidores cualificados de la investigación y los datos cualitativos y cuantitativos generados dentro y fuera de sus propias organizaciones).*

Módulo 3: *Cambio de conducción (En este módulo se examina lo que es sabido sobre el proceso de cambio en las organizaciones escolares, y aprender cómo manejar las limitaciones, aprovechando las oportunidades en ambos elementos internos y externos en el contexto de las escuelas. Se centra en cómo las personas experimentan la interrupción y el cambio, y aprenderá los objetivos de gestión eficaz del cambio y desarrolla líderes en todos los niveles de la organización, así como quienes autorizan y componentes fuera de ella, por lo que las nuevas prácticas surgen a propósito y con el apoyo de toda la organización. Va a aprender a comunicarse de manera efectiva y construir consenso en torno a la visión de la organización, la misión y las agendas de cambio, para alinear las creencias y acciones propugnados y promulgadas, y para la marca de excelencia y evaluar continuamente la eficacia).*

Módulo 4: *Dirección para la excelencia y la equidad (En este módulo se hace un auto-examen acerca de su modo de pensar y sus creencias acerca de las diferencias entre estudiantes y sus logros. Se aprende a tener conversaciones delicadas acerca de las diferencias, y adquirir una comprensión más profunda de los puntos ciegos que todos tenemos. Lo más importante, se aprende las mejores prácticas y a desarrollar estrategias de liderazgo que construyen la capacidad de los maestros y directores de reconocer el potencial y la capacidad de todos*

los niños y a promover su éxito en niveles altos).

Módulo 5: *Desarrollo personal (En este módulo se aprende la importancia del auto-desarrollo intencional y utilizar una variedad de herramientas para apoyarse desarrollo. Prácticas como la escucha profunda, la escalera de la inferencia, y prueba de grandes hipótesis ayudarán a aprovechar tanto las relaciones que se van a formar con otros en el curso, y las ya existentes relaciones dentro de sus contextos actuales, como recursos inestimables para el crecimiento personal. Va a identificar y avanzar hacia una meta de liderazgo de alto nivel con el apoyo de sus compañeros utilizando la inmunidad a cambio de proceso. Los conceptos y las herramientas que se ofrecen en este módulo ayuda a desarrollar la capacidad para diagnosticar y responder con éxito a las demandas complejas inherentes al liderazgo educativo a nivel de sistemas).*

Para cada módulo se considerada necesario un compromiso semanal de 5-7 horas, con un trabajo más guiado durante el “aprendizaje” de las semanas 2, 3, 4, y 8 y con aplicación más práctica durante las otras semanas del módulo. Es decir, cada módulo se va moviendo a través de un ciclo de aprendizaje, aplicación, rendimiento y demostración, por lo que, a lo largo del programa, se debe participar en una serie de actividades en línea, además de los ejercicios realizados en su contexto profesional. Las actividades en línea incluyen: lecturas, asistir videos, tomar evaluaciones cortas, participar de discusiones en pequeños grupos de manera virtual, sesiones de reflexión virtual, y / o grupos de trabajo auto organizados, la presentación de un proyecto final que demuestra el aprendizaje aplicado.

Ya el Instituto (Harvard Institute for Superintendents and District Leaders) ofrece un curso corto de 4 días presenciales y se centra en la práctica del liderazgo y el desarrollo de métodos para estimular el liderazgo distribuido con el objetivo de contribuir a la mejora sistémica. Mientras esboza los elementos del marco basado en estándares – expectativas claras sobre lo que los estudiantes deben saber; planes de estudio que se alinean con los estándares de aprendizaje, proporcionar a profesores y estudiantes un contenido riguroso para desarrollar conocimientos y habilidades; desarrollo profesional para los administradores y profesores para la mejora la calidad de la instrucción y el liderazgo; y evaluación para su uso tanto en la reflexión sobre la práctica como en el accountability del sistema – enfatiza los desafíos de su implementación y promueve la reflexión sobre cómo superintendentes deben entender e influir en el proceso de cambio para lograr resultados específicos. El objetivo de programa es entregar herramientas para que los participantes puedan:

- Desarrollar e implementar estrategias que impulsen y sostengan la reforma.
- Liderar organizaciones de aprendizaje de alto rendimiento.
- Desarrollar la capacidad local para sostener el cambio.
- Colaborar con los consejos locales con el fin de garantizar

la sostenibilidad y el enfoque de las reformas.

- Fomentar equipos de dirección efectiva.
- Gestionar recursos operativos para servir a una visión estratégica.
- Comprender cómo el liderazgo puede conducir a enfoques de aprendizaje en la organización y en las aulas.
- Aprender estrategias que desafíen las nociones establecidas de lo que es y no posible para lograr aprendizajes significativos en todos los estudiantes.

Tanto en este curso como en el caso del CAEL, hay incentivos para que los candidatos postulen como equipo. Al participar como parte de un equipo existe un aumento el impacto del aprendizaje, tanto durante el programa como en su práctica diaria. Los equipos que se apoyan mutuamente y trabajan colectivamente en una visión compartida están mejor preparados para implementar un plan dentro de su contexto local.

Executive Leadership Program

La Escuela de Educación (Neag) de la Universidad de Connecticut, tiene una reconocida reputación, en especial su programa para líderes intermedios. En conjunto con la Asociación de Superintendentes de Escuelas Públicas de Connecticut (CAPSS) y otras instituciones como LEAD Connecticut y Connecticut Center for School Change, diseñaron un programa para proporcionar a las personas que aspiran asumir el papel y responsabilidades de un Superintendente de Escuelas y otras posiciones a nivel intermedio, las habilidades e instrumentos necesarios para abordar los desafíos del liderazgo en el siglo XXI. La idea central del programa es que la mejora en el aprendizaje en un aula está altamente relacionada con la capacidad pedagógica de los líderes educativos a todo nivel. Al centrarse en esta idea como base para el aumento de rendimiento de los estudiantes, los distritos escolares deben dirigir sus esfuerzos de mejora en la prestación de capacidad y apoyo a las actividades que tengan como núcleo la instrucción.

El programa ha evolucionado a lo largo de sus 15 años hacia una versión donde cada curso está pensado desde un equilibrio entre perspectivas académicas y prácticas. Hay actualmente un énfasis en la teoría aplicada, así como estudios de caso en torno a problemas reales de liderazgo de nivel intermedio, con una cantidad significativa de reflexión personal y grupal. Además, todos los profesores y académicos del programa, cuentan con doctorados y experiencia enseñando, también han sido o son superintendentes.

Para ser aceptado en el programa, el candidato debe tener una sólida historia académica, que incluya un magíster y un mínimo de 15 créditos relacionados al tema de liderazgo. Además, debe tener comprobado éxito y experiencia en algún cargo de liderazgo educativo por un mínimo de 5 años y demostrar habilidad de sostener positivas relaciones laborales. Entre otras

etapas de admisión, el candidato debe pasar por una entrevista de selección de 30 a 45 minutos.

El programa tiene 1 año de duración, y también está basado en un modelo de aprendizaje de cohorte. Cada cohorte tiene aproximadamente 25 estudiantes que durante el año del programa se reúnen presencialmente en diferentes oportunidades, de acuerdo al siguiente programa:

- Liderazgo Ejecutivo del Distrito Escolar (5 días en vacaciones de verano – 3 créditos).
- Política del Territorio Escolar, Política y Gobierno (6 sesiones, típicamente 3 jueves desde las 13:30 hasta 18:30pm y 3 sábados desde las 8:30 hasta las 14:30 – 3 créditos).
- Toma de decisiones basada en evidencia para la mejora escolar y el desarrollo de políticas (6 sesiones, típicamente 3 jueves desde las 13:30 hasta 18:30pm y 3 sábados desde las 8:30 hasta las 14:30 – 3 créditos).
- Gestión Financiera y de Recursos Humanos en la Educación (5 días en vacaciones de verano – 3 créditos).
- Clínica de práctica (Ambos semestres – 3 créditos).

Este último es un componente clave del programa y cuenta con un total de 150 horas de Clínica de Práctica en liderazgo de nivel intermedio, lo que ocurre en paralelo con los trabajos en tiempo integral de los participantes, quienes utilizan su tiempo de vacaciones y desarrollo profesional para cumplir con este requisito. La Clínica consiste en acompañar a un superintendente en su jornada laboral, con la oportunidad de hacer preguntas y llevar un diario donde apunte prácticas clave y posteriormente realice un análisis de las prácticas registradas en base a la literatura especializada.

Paralelamente, los estudiantes realizan entre 10 a 11 sesiones con un mentor, quien es un superintendente experimentado. Esas actividades se dan en general en las tardes, algunas veces los sábados, otras en periodo de vacaciones, y también durante periodos escolares regulares. Las prácticas se ofrecen en asociación con CAPSS, que ayuda a reclutar y preparar a los superintendentes de todo el Estado para servir como mentores del programa. Los mentores desempeñan un papel crítico en el trabajo con los participantes en las prácticas durante un año completo. Más de 100 superintendentes CAPSS han servido como mentores del programa hasta la fecha. Esta práctica culmina con un proyecto final que se realiza durante el semestre de primavera relacionado con el distrito donde el estudiante hizo su práctica.

Otra peculiaridad del programa es que está completamente alineado con el marco de competencia de los superintendentes del estado de Connecticut. De acuerdo a ese marco, los superintendentes, su equipo y los representantes de los consejos locales de educación, necesitan construir y mantener un enfoque coherente para mejorar el aprendizaje del

estudiante. Estos son los cuatro componentes para crear coherencia a nivel intermedio:

1. Hagan sus apuestas: Los Superintendentes y sus equipos, están llamados a desarrollar y comunicar una teoría de liderazgo compartido, de alto alcance en acción, incluyendo estrategias claras y coherentes, que producirán resultados deseados en escala.

2. Foco en “cómo hacemos las cosas aquí”: Los Superintendentes y sus equipos de liderazgo, deben definir cómo se realiza el trabajo de mejora de la Escuela y el distrito. La cultura debe ser una vía positiva y de gran alcance para la mejora de todo el sistema.

3. Conecte los puntos: Los Superintendentes y sus equipos, deben alinear y enfocar las estructuras y sistemas para que todos los interesados tengan una idea clara de la teoría de acción para la mejora educativa del distrito. Para ello en el distrito deben haber capacidades específicas en relación a estos siete sistemas: (i) Sistema pedagógico o modelo de enseñanza (ii) Sistema de aprendizaje profesional, (iii) Sistema de gestión de talento (iv), Sistema de apoyo al estudiante, (v) Recursos y sistema de gestión de operaciones, (vi) Compromiso de los socios y actores, y sistema de comunicación, y (vii) Mejora continua del sistema.

4. Construir capacidades de liderazgo: Los Superintendentes y sus equipos deben tomar acciones, que permitan crear las condiciones y capacidades para el liderazgo escolar eficaz y fuerte.

Para cada uno de estos componentes existen indicadores y en base a ellos se han desarrollado evaluaciones específicas para el programa. Una de ellas es “crear una visión y un plan para el distrito” y todos los alumnos al final del primer curso deben desarrollar un plan de liderazgo de transición con propuestas respecto a lo que harían en su territorio. Otra evaluación es un análisis de las tendencias de rendimiento escolar y el desarrollo de un plan de cómo hacer frente a los problemas encontrados. Como culminación del programa se hacen 8 preguntas simulando una entrevista para optar al cargo de superintendente y los estudiantes tienen que responder a esas preguntas y se les entrega retroalimentación.

Finalmente, hay un programa de seguimiento, conducido por los directores del programa, que realizan un seminario anual con los egresados que cumplen el rol de superintendente, lo que permite dar continuidad y consistencia al proceso de aprendizaje. El formato es un curso semi-estructurado, centrado en los problemas de la práctica de los asistentes. La participación es voluntaria, pero por lo general participan 25 superintendentes que se reúnen durante una mañana y, a menudo, coordinan un almuerzo con sus compañeros, lo que contribuye al fortalecimiento del trabajo en red y facilita la creación de lazos de colaboración.

Leadership for Learning (L4L)

Liderazgo para el aprendizaje (L4L) es parte de la Facultad de Educación de la Universidad de Washington, que está clasificada entre las 10 mejores universidades a nivel nacional. Consiste en un programa de doctorado en educación (Ed.D.) que tiene como propósito desarrollar líderes innovadores, centrados en la equidad y con la capacidad de transformar los sistemas educativos para ayudar a alcanzar objetivos ambiciosos de aprendizaje para todos los estudiantes. Después de finalizar con éxito el programa L4L, de 2 años de duración, los estudiantes obtienen un doctorado en Educación y pueden optar al Certificado para Superintendente del estado de Washington, esto si realizan una pasantía de 360 horas bajo la supervisión de un superintendente experimentado. Esta práctica se centra en el desarrollo de competencias que se encuentran definidas en el marco para el Superintendente de nivel inicial del estado de Washington. Ellos tienen rúbrica para cada uno de los 15 estándares.

El programa está diseñado para profesionales que actualmente trabajan en los sistemas escolares en algún rol de líder y quieren dar el siguiente paso en su carrera. Esto incluye a aquellos que desean ser superintendentes del sistema escolar u otros líderes de nivel intermedio. El proceso de selección es riguroso y los candidatos que quieran participar del programa deben ser capaces de demostrar su fuerte potencial de liderazgo innovador, centrado en la equidad, capacidad de pensar a nivel de sistema. Es necesario demostrar también su compromiso de tiempo y su predisposición con el curso, reflexionando incluso, respecto de si es o no el momento correcto en tomarlo. Una vez que las postulaciones y todos los antecedentes han sido examinados se realiza una preselección, donde los postulantes escogidos son invitados a una entrevista personal y a participar en otras actividades, lo que incluye la grabación de un video. Todos estos factores son analizados en conjunto y determinan la selección final de los candidatos.

L4L es un programa basado en cohortes, y los estudiantes se mueven a través del programa con su grupo formando fuertes lazos, de manera que establecen una comunidad de aprendizaje que permite conversaciones de alto nivel y que perdura más allá del fin del programa. Se personaliza la experiencia de cada individuo dentro de la cohorte mediante la maximización de la elección del estudiante en cursos electivos. Los estudiantes desarrollan las evaluaciones anuales de su propia capacidad de liderazgo, establecen metas para su crecimiento profesional, y buscan experiencias y oportunidades que extiendan y fortalezcan su capacidad de liderazgo.

L4L utiliza un currículo innovador, enfocado en la acción, que incluye el trabajo en aula en la Universidad de Washington, en modalidad de seminarios intensivos, que se realizan un fin de semana al mes (viernes y sábado) durante el año escolar, y 3-5 días durante el verano. Estos trabajos son instruidos por expertos de la Universidad de Washington, así como por líderes intermedios de prestigio.

Otra parte importante del currículo son las experiencias de campo y de aprendizaje en línea, que entregan a los estudiantes

la oportunidad para adaptar su trabajo a sus propios objetivos, y al mismo tiempo participar en actividades de otras cohortes y proyectos de grupo que les permiten aprender unos de otros. Los estudiantes también trabajan en estrecha colaboración con los profesores - incluyendo un asesor personal - y sus tutores de prácticas para dar forma a su experiencia de aprendizaje.

El currículo está diseñado para facilitar el éxito de los estudiantes en sus prácticas futuras mediante la adhesión a estándares ambiciosos, alineados con los estándares de liderazgo del estado de Washington, y los nacionales de los Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC). Los estándares y sub-estándares de liderazgo del programa son:

1.- Equidad y Excelencia:

- Identificar cómo las prácticas, las políticas y los sistemas, tanto en la actualidad como históricamente, han creado disparidades de calidad de los ambientes de aprendizaje y éxito de los estudiantes, en particular para los estudiantes tradicionalmente marginados.
- Construir políticas y sistemas que apoyen todos los estudiantes a lograr altos niveles de excelencia.
- Fomentar la responsabilidad colectiva, el crecimiento y la capacidad de los demás para reflexionar, y promover prácticas equitativas.
- Atraer y fortalecer a múltiples voces-profesionales y comunitarias en las deliberaciones clave y la toma de decisiones.
- Facilitar discusiones explícitas sobre diferencias de raza, clase, idioma, capacidad y otras con el fin de encontrar formas de disminuirlas.

2.- Práctica basada en la Investigación:

- Participar en los procesos de ciclos-de-consulta, referentes por ejemplo a: utilizar evidencia para entender los problemas de la práctica; construir teorías de acción basadas en una sólida justificación.
- Apoyar el aprendizaje de otros adultos para fortalecer continuamente su práctica con el fin de mejorar los resultados de todos los estudiantes.
- Comunicar a partir de una instancia de enseñanza-aprendizaje, de manera que ayuden a otros adultos a profundizar en el grado en que están involucrados con el valor y el fortalecimiento de su práctica.

3.- Mejora de la Enseñanza y el Aprendizaje:

- Articular una visión basada en la teoría de la instrucción y el aprendizaje profesional para adultos.
- Construir / adaptar / seleccionar y utilizar marcos de instrucción y otras herramientas de liderazgo para optimizar aprendizaje profesional adultos y estudiantes.
- Involucrar actores relevantes colaborativamente.
- Innovar y poner en práctica sistemas para apoyar y mantener el liderazgo pedagógico, dentro y fuera de las escuelas.
- Adaptar las visiones de instrucción, prácticas y otros soportes para satisfacer adecuadamente las necesidades de aprendizaje especiales.
- Analizar y mejorar las prácticas de evaluación y el uso de los datos de evaluación de diversos tipos para mejorar la

instrucción.

4.- Estratégica, Gestión Colaborativa y la Toma de Decisiones:

- Comprender y desarrollar estructuras organizacionales coherentes y políticas que mejoren la equidad y el rendimiento general del sistema educativo.
- Generar, asignar y gestionar los recursos en alineación con los objetivos de mejora y de equidad.
- Identificar, incluir, e influir en la política para fortalecer apoyos que sean importantes para el aprendizaje.
- Fortalecer la capacidad de los educadores y miembros de la comunidad para colaborar en la mejora sistémica continua y asegurar una educación de alta calidad para cada estudiante.
- Desarrollar y guiar los procesos de toma de decisiones que maximicen la resolución colaborativa de problemas y la mejora continua.
- Ejercer un liderazgo transparente y ético, y manejar los conflictos productiva y equitativamente.

Estos estándares enfatizan básicamente cuatro pilares:

Liderazgo centrado en la equidad - Liderazgo que se ocupa de las desigualdades históricas, institucionales y que permite a todos los estudiantes aprender con niveles de excelencia.

Práctica basada en evidencia e investigación - Liderazgo que implica un profundo compromiso con los datos y otros medios de prueba para impulsar la mejora continua.

Liderazgo pedagógico - El liderazgo en todos los niveles del sistema educativo que fomenta la mejora continua de la enseñanza y la práctica por mejores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Liderazgo para la reforma hacia sistemas equitativos - El liderazgo que reforma y reinventa sistemas relacionados con lo fiscal, organizacional, político y otras áreas necesarias para apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a escala.

Una piedra angular del currículo de L4L para lograr la incorporación de los estándares en el quehacer de los nuevos líderes son las 360 horas de práctica, que tienen como objetivo fortalecer el liderazgo de los estudiantes bajo la tutela de líderes de sistema con experiencia. Mientras las actividades en los cursos están diseñadas para maximizar el aprendizaje en el puesto de trabajo en la función actual de cada estudiante, la práctica les exige que se extiendan más allá de su contexto laboral actual para explorar otros aspectos del sistema. Estas experiencias tienen lugar con frecuencia en entornos como oficinas de superintendente, departamentos educativos de los distritos, y otras instituciones que se adaptan a los requisitos de certificación para los estudiantes que pretenden ser superintendente u otro líder a nivel intermedio.

El proyecto final es un portafolio que se construye anualmente y termina con la presentación de un aprendizaje auténtico a una audiencia también auténtica, es decir, donde estén presentes personas involucradas directa o indirectamente en el aprendizaje llevado a la práctica.



ANÁLISIS COMPARADO

Al analizar y comparar los programas de la muestra en base a los criterios indicados en la sección metodológica, es visible que cada institución tiene sus particularidades y ofrece una formación con un sello propio, relacionado tanto con las necesidades específicas de cada territorio, así como con el énfasis que cada una le da a los diferentes criterios usados en este informe para selección de los programas.

Sin embargo, aun cuando hay distintas modalidades de enseñanza e importantes variaciones en la extensión de los programas, todos presentan en general más similitudes que diferencias (Ver cuadro comparativo en Anexo C). En esta sección se destacan las principales características y principios comunes de sus diseños formativos, muchos de ellos innovadores en algún aspecto, con el fin de orientar la tarea de formación de líderes intermedios, impulsada por la agenda política actual.

Todos los programas tienen una visión clara sobre su misión y un punto de encuentro es el énfasis que dan a principios como equidad y justicia social. Esto se manifiesta por ejemplo en objetivos, criterios de selección, estándares, contenidos y experiencias de aprendizaje. La idea fuerza es que **todos los alumnos deben aprender y pueden lograr la excelencia** y que es función de los líderes intermedios guiar a que todos en el territorio, no solamente se espera que crean en esta idea, sino que se comprometan en hacerla realidad.

De manera directa o indirecta, todos los programas se orientan hacia **la importancia de la teoría de acción para la mejora educativa del distrito o territorio**. La teoría de la acción apunta a concretar el cómo mejorar en forma efectiva la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes. Los líderes intermedios en los programas analizados aprenden contenidos y habilidades que les permiten alcanzar los resultados esperados. Está

relacionado también con lograr una visión compartida, con focos en objetivos claros y específicos que tengan estrategias concretas para lograrlos.

La integración de teoría y práctica es otra característica común en todos los programas que visitamos. Muchos han reformulado sus programas en los últimos años para garantizar esa ambivalencia, luego de escuchar críticas de sus egresados sobre la utilidad del programa. Para garantizar dicha integración, los programas han tomado varias medidas. Por un lado, el grupo de formadores se destaca tanto por su alto nivel académico como también en muchos casos por su experiencia en cargos de liderazgo en el sistema educativo. Además, en la mayor parte de los programas, los participantes trabajan con mentores de éxito, recientemente jubilados y/o en actividad. En algunos casos, son incluso ex - alumnos actualmente en el rol de superintendente. En otros casos, los participantes del programa van a terreno (a través de residencia, clínica, u otra modalidad) y están en contacto con líderes en ejercicio donde pueden compartir experiencias, y aplicar sus nuevos conocimientos y habilidades en problemas concretos de la práctica. La teoría, sin embargo, sigue siendo importante, especialmente la necesidad de desarrollar capacidades de investigación y análisis de evidencia.

Otro rasgo común de los programas es **la importancia que confieren al desarrollo de la capacidad de los participantes para trabajar en grupos / equipos eficaces**. Esto se facilita al establecer, por ejemplo, un modelo de cohortes o incentivando la postulación de equipos de trabajo. En ambos casos la hipótesis es que existe un aumento en el impacto del aprendizaje, tanto durante el programa como en su práctica diaria. Las experiencias de colaboración promueven la construcción de relaciones sólidas entre los participantes del programa y explícitamente

les ayudan con su trabajo de formación de equipos. Los ejercicios en grupo no sólo permiten la construcción de una visión más amplia contrastando y acercando diferentes puntos de vista, sino que ayudan a reforzar características importantes de liderazgo relacionadas con la empatía y la conducción de forma efectiva, orientada a lograr resultados, a poder tener conversaciones difíciles y tomar decisiones consensuadas en base a la información disponible.

A pesar de lo anterior, se busca un **equilibrio entre el aprendizaje grupal y el aprendizaje individualizado**. Cada programa ofrece espacios para que los estudiantes adapten sus experiencias y se desarrollen como líderes en base a sus necesidades y capacidades. La Universidad de Washington tiene la presentación anual de un portafolio individual, mientras Broad ofrece un programa donde 50% de las actividades está orientados a oportunidades de aprendizaje personalizados, lo que incluye observaciones de líderes “sombra” y actividades transformadoras para aumentar la competencia en las áreas más importantes para el éxito de cada becario, de acuerdo a sus fortalezas y debilidades. El programa de Harvard ofrece coaching individual para apoyar a los líderes. En otros casos, además, el proyecto final es en parte grupal y en parte individual buscando el desarrollo de ambas áreas a nivel profesional.

La reflexión de la práctica es otro componente clave de cada programa. Los participantes de estos programas, dedican un tiempo importante a escribir sobre lo que han aprendido y cómo aplicarlo a sus funciones de liderazgo. Estas reflexiones pueden ser tanto públicas (blogs del curso, presentaciones anuales, etc.) como privadas (por ejemplo, ensayos individuales). Todo el trabajo con coaching y mentores tiene como fin el estímulo a la reflexión, donde lo importante no es dar a los estudiantes una respuesta, pero hacerlos pensar y justificar sobre sus propias soluciones. Los trabajos finales, específicamente, tienen un alto grado de reflexión sobre problemas prácticos y los participantes de los programas son evaluados por el nivel de profundidad de sus análisis.

El acompañamiento y retroalimentación personalizada es también un aspecto fundamental de los programas analizados. En la mayoría de los programas el rol del mentor es esencial para lograr una aproximación de la práctica con los objetivos de reflexión y retroalimentación. Los mentores son líderes de excelencia, que trabajan o trabajaron hasta hace poco en el sistema, y basados en sus experiencias apoyan de forma más personalizada y contextualizada a los estudiantes. Los programas se diferencian en detalles relacionados a los mentores, como por ejemplo, en cómo los seleccionan o entrenan. También tienen diferentes modalidades de apoyo y utilizan distintos medios para comunicarse, de manera que algunos se reúnen cara a cara y otros ofrecen apoyo a través de conversaciones telefónicas o por teleconferencias, algunos son pagados y otros son voluntarios.

La coherencia del programa es crítica para lograr una experiencia positiva de aprendizaje en los participantes. En general los programas tienen una persona designada para asegurar consistencia y continuidad entre visión y misión del programa, sus objetivos, módulos, materiales didácticos e incluso en relación a programas similares de la misma institución/consorcio direccionados a otros públicos (como líderes escolares, por ejemplo). Esa persona también puede ayudar a establecer y calibrar las expectativas de los estudiantes, y la participación del equipo formador evitando problemas futuros.

La utilización de metodologías y contenidos innovadores para motivar y preparar los participantes para los desafíos del siglo XXI. Los programas en general usan diversos tipos de metodologías, desde las típicas clases expositivas a diversas dinámicas de grupos de varios tamaños, utilizando design thinking, brainstorm, videos, simulaciones, coaching, entre otras, lo que no sólo motiva a los profesionales de excelencia y experimentados que participan de su programa, sino que también les enseña nuevas habilidades y métodos que pueden adaptar en sus contextos laborales. Al mismo tiempo, se identifican muchos cursos y módulos exclusivos al tema de la innovación, con el fin de que los nuevos líderes se actualicen y adquieran habilidades específicas para hacer frente a las nuevas necesidades educativas.

Los programas en la mayoría de los casos, explícita o implícitamente, **se basan en los marcos de competencias y estándares de liderazgo intermedio, sean estatales o nacionales, para desarrollar su currículo de formación.** Eso permite además, utilizar los indicadores de esos mismos estándares para evaluar competencias, acercando la formación a las necesidades de la práctica. En muchos casos, esa incorporación de los estándares están relacionadas con alianzas y redes que facilitan la conexión del programa con las políticas nacionales o locales.

El aprendizaje continuo es un factor clave también considerado por los programas. En muchos casos lo logran estableciendo redes con otras instituciones, especialmente asociaciones de líderes intermedios, lo que facilita una continuidad en términos de expectativas/experiencia/soporte. En otros casos las mismas redes establecidas internamente, a través de las cohortes, facilitan la continuidad de la experiencia y el aprendizaje luego de terminado el programa. Algunos programas son más proactivos en esa línea y generan instancias de encuentro anual de seguimiento, lo que permite dar continuidad al proceso de aprendizaje y evaluación.

Todos los programas integran la **tecnología como un medio eficaz en el proceso enseñanza-aprendizaje.** Aunque el uso de la tecnología varía extensamente, habiendo desde programas completamente on-line, con una plataforma altamente innovadora, a otros exclusivamente presenciales,

la incorporación de la tecnología se verifica tanto para el acompañamiento, como para el análisis de información, intercambio de experiencia y reflexiones a lo largo de los programas, y la facilitación de la comunicación y mantención de vínculos.

Los programas dan además una importancia de primer orden al proceso de selección de sus participantes. Esta medida está lejos de ser una práctica discriminatoria, ya que la igualdad de oportunidades es un principio trascendental para todos los programas analizados. En algunos casos, incluso, se auto imponen prioridades con el fin de disminuir positivamente algunas de las inequidades existentes, priorizando postulantes menos representados a nivel del cargo. Los requisitos establecidos, sin embargo, están considerados para hacer una pre-selección de los profesionales más interesados en lograr cambios con equidad en el sistema educativo. No es sólo una cuestión de capacidades técnicas, sino principalmente emocional y conductual, ya que el cargo de liderazgo a nivel intermedio es extremadamente exigente en todos esos ámbitos, por lo que demanda requisitos mínimos que deben ser velados para lograr el impacto esperado.

Probablemente lo más importante, sin embargo, es una **mentalidad positiva, activa, centrada en lo que funciona, en las oportunidades de construir capacidades y lograr objetivos comunes**, que permea a esos programas. Muy diferente de un panorama de incredulidad, donde no todos pueden aprender, o no todos son capaces. El enfoque de mentalidad activa es una parte integral en el desarrollo de esos programas en el sentido de que crear condiciones y facilitar que la gente colabore para lograr un cambio positivo utilizando sus propios conocimientos, habilidades y experiencia. A partir de ello se buscan soluciones a los problemas y se crean oportunidades en cada contexto, a través de un cambio cultural que crea comunidad, confianza y hace posible la mejora a nivel escolar y de sistema.

En base a esas características comunes, se agrupan los cursos de acuerdo a las temáticas más recurrentes entre los programas, buscando identificar los aspectos más relevantes para la formación de los líderes educativos del nivel intermedio:

1.- Equidad y justicia social:

- La equidad y cultura: sensibilidad y respuestas (USC)
- Insertar las cuestiones de equidad y diversidad en la misión y el trabajo del distrito (USC)
- Liderazgo para la justicia social (Boston)
- Educando en la diversidad (Boston)
- Educación de calidad con equidad (Broad)
- Dirección para la excelencia y la equidad (CAEL- Harvard)
- Liderazgo centrado en la equidad (Washington)

2.- Liderazgo pedagógico:

- Construir la urgencia de mejorar el aprendizaje y el

rendimiento de los estudiantes (USC)

- El liderazgo pedagógico a nivel intermedio (Boston)
- Liderando el aprendizaje (CAEL - Harvard)
- Liderazgo pedagógico (Washington)

3.- Ética:

- Principios éticos y normas profesionales (USC)
- Ética para líderes intermedios (Boston)
- El líder moral (Harvard)

4.- Efectividad y Desarrollo del equipo:

- La construcción de una cultura profesional para profesores y directivos (USC)
- Liderazgo de equipos altamente efectivos (Boston)
- Atraer y retener talentos excepcionales (Broad)

5.- Participación de la comunidad y consejos locales

- Participación de la comunidad (USC)
- Promover y dirigir coaliciones con grupos de interés (USC)
- Participación de la comunidad y la familia (Boston)
- El Superintendente y el consejo educativo local (USC)
- Relación con el consejo local (Boston)

6.- Investigación, Evidencia y análisis de datos:

- Investigación I, II y III (Boston)
- Análisis de datos (Boston)
- Gestión de evidencia (CAEL – Harvard)
- Comprendiendo las pruebas educativas de hoy (Harvard)
- Toma de decisiones basada en evidencia para la mejora escolar y el desarrollo de políticas (Connecticut)
- Práctica basada en evidencia e investigación (Washington)

7.- Cambio e Innovación:

- Liderando la transformación (USC)
- Liderando la innovación y el cambio (Harvard)
- Cambio de conducción (CAEL - Harvard)
- Ejercer el liderazgo: La política del cambio (Harvard)
- Modelos innovadores de aprendizaje (Broad)
- Design thinking e innovación (Harvard)
- Transformación de la educación a través de tecnologías emergentes (Harvard)

8.- Reforma y política:

- El rostro cambiante de la Educación Pública y el Distrito Urbano (USC)
- Los sindicatos, escuelas privadas subvencionadas, alcaldes: Cómo liderar a través de la Diversidad (USC)
- Leyes educativas para los líderes de distrito (Boston)
- Leyes y reforma educativa (Boston)
- Reforma sistémica en los distritos y escuelas (Harvard)
- Poder e influencia (Harvard)
- Política del territorio escolar, política y gobierno (Connecticut)
- Liderazgo para la reforma hacia sistemas equitativos (Washington)

9.- Desarrollo personal:

- Transformándose en un Superintendente urbano (USC)
- Desarrollo personal (CAEL – Harvard)
- Habilidades para un liderazgo de excelencia (Boston)
- Liderazgo culturalmente competente (Boston)

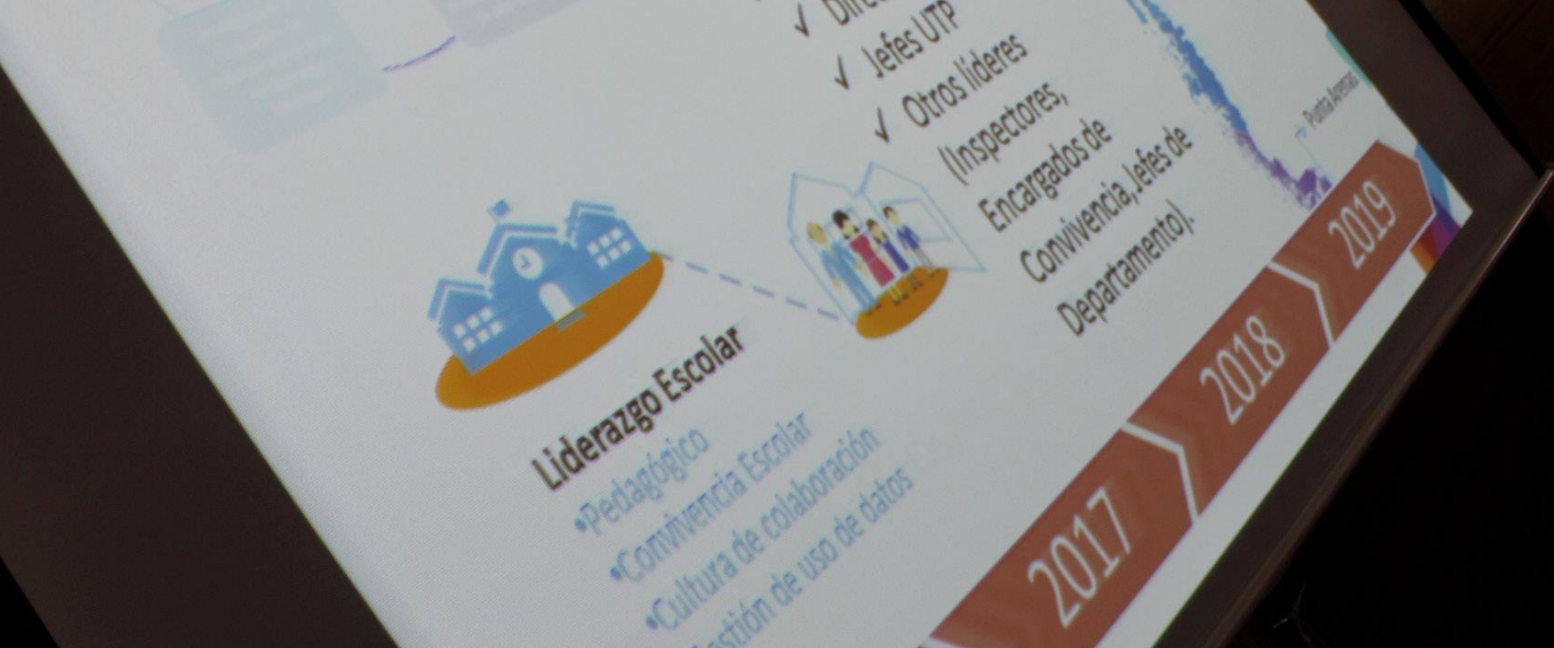
10.- Gestión y estrategia:

- Visión, misión y planificación estratégica (USC)
- Operaciones, gestión y el líder urbano (USC)
- Usar el sistema de monitoreo para apoyar a las escuelas y facilitar el cambio (USC)
- Recursos humanos (Boston)
- Transparencia, rendición de cuentas y datos recurribles (Broad)
- Introducción a la educación financiera y presupuesto (Harvard)
- Construir y sostener una organización exitosa (Harvard)
- Liderazgo ejecutivo del distrito escolar (Connecticut)
- Gestión financiera y de recursos humanos en la educación (Connecticut)

11.- Otros:

- Teorías de liderazgo (Boston)
- El ADN del liderazgo escolar (Boston)
- Dirección en prácticas de liderazgo (Boston)
- Mujer y liderazgo (Harvard)
- El liderazgo en riesgo (Harvard)
- Ciencia de la modificación de conductas: Juicio y toma de decisiones (Harvard)

En base al conocimiento generado por el análisis comparativo de los programas examinados y el marco teórico desarrollado previamente, en la siguiente y última sección de este informe hacemos una reflexión sobre las implicancias para Chile y se proponen recomendaciones para el desarrollo de los cursos de preparación de los líderes educativos intermedios con el fin de que puedan formar líderes efectivos en las tareas y desafíos que impone la nueva educación pública del país.



IMPLICANCIAS Y RECOMENDACIONES

El trabajo de los nuevos líderes de los Servicios Locales de Educación será complejo. Numerosas demandas – organizativas, políticas y simbólicas – deberán enfrentar sus directivos a diario. No es menor la responsabilidad que recae a la nueva institucionalidad y los profesionales que la conformarán, cual sea, la de transformar la educación pública en Chile en una educación de excelencia para todos. Para lograr la mejora de la enseñanza, el aprendizaje, y los resultados de los estudiantes se requerirá un esfuerzo deliberado por parte de estos nuevos líderes y sus equipos. Deberán alinear y cohesionar objetivos y estrategias locales de manera que tanto a nivel de escuelas, como de aulas, puedan surgir cambios transformadores y constantes que contribuyan al logro de una mejora continua en los territorios hacia los niveles excelencia y equidad esperados.

Formar a esos profesionales para realizar titánica tarea es también un gran desafío y responsabilidad. Por un lado, es cierto que no existe una manera única de hacerlo, ya nos demuestran las instituciones analizadas en el informe, así como también otras revisadas en menos detalle para la selección de la muestra. En el mundo co-existen diversas modalidades de formación de esos líderes intermedios. En muchos casos ni siquiera existen programas de preparación específicos para el cargo, aunque las exigencias en relación a su formación previa y experiencia laboral anterior son altísimas, y los procesos de selección muy rigurosos. En esos casos, sin embargo, puede haber instancias de desarrollo profesional más acotadas, ofrecidas por el estado o el mercado, en temas puntuales, de acuerdo a las necesidades de cada contexto.

Por otro lado, hay características comunes que permean a los programas destinados a formar líderes intermedios, algunas más genéricas y que en muchos aspectos coinciden con

aquellas informadas por la literatura para la preparación de líderes educativos en general y escolares en particular, y otras más específicas a los desafíos de este nivel de liderazgo.

En relación a los programas analizados, es importante tener claro que el caso de los Estados Unidos es bastante singular, ya que concentra los cursos específicos para líderes intermedios en el mundo y eso ocurre probablemente por varios factores que confluyen: su extensión demográfica, su estado federal, su educación descentralizada a nivel de distritos escolares, dirigidos por superintendentes y un equipo de nivel intermedio, cuyos cargos requieren en general certificados especiales para postulación. Aproximadamente 30 estados exigen la certificación administrativa independiente para superintendentes.¹ Eso ha creado una demanda considerable por cursos y programas de formación especializados que preparen los candidatos para la obtención del certificado y éxito en su labor.

Otro punto a considerar es que los Estados Unidos tienen ese modelo institucional desde hace muchos siglos y que los cambios que han surgido son relativos a las transformaciones de las demandas educacionales. El hecho es que existe un experiencia valiosa, tanto institucional como profesional, que se ha acumulado con los años y que les sirven a los programas en sus procesos de mejora continua. Esa antigüedad y demanda del sistema ciertamente ha influido en términos de la estructura actual de los programas. Por un lado en EEUU hay un acumulo de experiencia en aula y por esa razón algunos programas no tienen más su foco en cursos de liderazgo pedagógico, considerando éste un pre-requisito que hace parte del proceso de selección. En el contexto Chileno, tenemos que pensar que

1

Los demás no exigen requisitos diferenciados para líderes escolares o intermedios.

todavía hay una fuerte necesidad de expandir el conocimiento respecto al liderazgo pedagógico, especialmente a nivel de líderes intermedios, creando una cultura relacionada a la importancia que este nivel tiene en términos de impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra diferencia importante entre los Estados Unidos y Chile es el trabajo de análisis de datos, así como el trabajo de desarrollo personal. Chile tiene una estructura fuerte de rendición de cuentas en relación a los resultados finales, pero ofrece mucho menos soporte y capacitación en este ámbito. Los líderes escolares e intermedios en los EE.UU. no limitan su revisión de resultados académicos al rendimiento absoluto, sino que incluyen métricas que miden el crecimiento y las tasas de mejora a través del tiempo.

Otra característica distintiva es la extensión de los programas de formación. Aunque los periodos de formación de los programas analizados varían, una gran cantidad de ellos ofrecen modalidades de doctorado, con 3 años de duración, lo que no parece viable en la situación actual del caso Chileno, tanto por la urgencia de la formación que requiere así como por los recursos que están disponibles para esa tarea. Aunque es importante contextualizar el programa a ser desarrollado a los requerimientos del sistema, lo que incluye su extensión, hay que tener en cuenta que programas más cortos tienen menos posibilidad de profundización y de abarcar todas las temáticas importantes que se han identificado en este informe, en especial en relación a la parte práctica tan necesaria para una formación de calidad.

A futuro, por lo tanto, parecería necesario volver a pensar en la pertinencia de desarrollar opciones más extensas y profundas si las exigencias y los desafíos del cargo lo ameritan. Programas más extensos contribuyen a que se concrete una formación de calidad, ya que las habilidades que requieren desarrollar estos líderes deben ser trabajadas por períodos extensos de tiempo, en diversas modalidades de aprendizaje y con distintas metodologías. En Chile deberíamos tomar esta constante que se repite en varios países (no sólo en Estados Unidos) y ofrecer a los estudiantes una ruta formativa que les permita trabajar y desarrollarse en las distintas áreas que un cargo así exige. Dado nuestro contexto país, recursos, necesidades y situación de política educativa actual, los programas de formación debieran proponer trayectorias formativas que den una coherencia, hilo conductor y relación sistémica a los cursos que se impartan, rescatando los procesos por sobre los resultados y solucionando en parte el poco tiempo que los centros de liderazgo tienen para formar a los futuros líderes.

Por otro lado, es importante precisar que Estados Unidos es también un país altamente inequitativo y ha puesto bastante énfasis en los últimos años en disminuir la desigualdad del sistema educativo, responsabilidad que ha sido incorporada a las funciones de los líderes intermedios, por lo que muchos programas se han ajustado a las nuevas demandas del sistema,

que coinciden con las que están siendo exigidas por la sociedad chilena.

A pesar de aspectos comunes, Chile tiene una realidad única, que necesita ser considerada a la hora de desarrollar los programas de formación. Por ejemplo, la única modalidad disponible en una primera instancia será de pre-servicio, es decir, dirigida a personas que aún no asumen la función pero desean hacerlo, debido a que los SLE todavía no están en funcionamiento. Como no hay personas con experiencia previa en los cargos que puedan servir de mentores, se visualizan algunos desafíos, especialmente relacionados a la incorporación de experiencias prácticas y la selección de mentores. Aunque la gestión desarrollada por las municipalidades durante los últimos 40 años puede y debe servir de modelo para lo que hay y no hay que hacer, existen muchas diferencias a nivel de responsabilidades y volumen de trabajo que no hay que despreciar.

No obstante lo anterior, la muestra de programas seleccionados da cuenta de tendencias que dan luces a la hora de desarrollar los programas que formen a los nuevos líderes educativos intermedios en Chile. En base a ello, entendemos que los futuros programas de formación de este Centro deben ser organizados de manera coherente y contextualizada, utilizando eficazmente los recursos (humanos y financieros) y tiempos disponibles, velando por la consistencia de cada detalle, con el fin de lograr una formación útil para cada uno de los participantes.

El programa debe preparar a los nuevos líderes intermedios para que lideren la construcción de una visión compartida - no sólo para tener una visión. El programa debe ayudar a la creación de una cultura que favorezca el entendimiento de que todos los niños/as pueden aprender y que por lo tanto si a un niño se proporciona el apoyo que necesita podrá hacer cada vez mejor y lograr la excelencia. Los líderes deben ser capacitados para entender cuáles son las piezas del puzzle que hacen faltan para que los niños se desarrollen, desde una perspectiva de la justicia social. ¿Los niños necesitan más tiempo, más habilidades, conocimiento adicional de contenido? ¿O carecen de cierta capacidad para autorregularse y auto-gestionar? El dominio emocional debe ser mejor explotado a todo nivel. Hay que cultivar por tanto una mentalidad positiva, donde existe espacio y posibilidades para cambiar las cosas. Para eso es necesario desarrollar habilidades para la construcción de confianza y entender que eso se logra con el tiempo y a través de acciones coherentes y permanentes.

El programa debe estar orientado desde la teoría de la acción, que debe ser explicitada a los participantes, con el fin de lograr los objetivos propuestos. A la vez, se debe entregar a los futuros líderes intermedios herramientas y habilidades para que sean ellos también capaces de orientar sus territorios a alcanzar objetivos claros y específicos hacia la mejora educativa con equidad, basados igualmente en una teoría de la acción. Además, se debe promoverse una mirada más activa frente a su proceso de aprendizaje, donde ellos sean los responsables de

su desarrollo y donde se fomente la autoevaluación y procesos reflexivos en los participantes. En coherencia con la idea de no darle las soluciones, si no que ellos aprendan a encontrarlas y definir los caminos que más se ajusten a su realidad local.

Los contenidos teóricos seleccionados deben estar cohesionados con los desafíos diarios de los futuros cargos. Como estos todavía no existen, es difícil tener total claridad y precisión de cuáles serán dichos desafíos, los que en un principio deberán considerar la realidades de los sostenedores actuales y la experiencia internacional. Además, es esencial que los cursos estén basados en el marco de buen liderazgo intermedio y los perfiles desarrollados por este mismo Centro. Ciertamente los cursos de formación deberán irse adaptando en base a las realidades construidas en los distintos territorios en los años venideros. Por eso es importante desarrollar un programa por etapas, que vaya evolucionando con las demandas del sistema.

Debe contar un diseño instruccional al servicio de los objetivos de formación con métodos de enseñanza variados (aprendizaje auto dirigido, base experimental rica, tareas de desarrollo, centrados en los problemas y de aplicación inmediata), individuales y grupales, innovadores y adecuados a un público adulto, que cuenta con experiencia previa en cargos de liderazgo. Reforzar instancias de trabajo colaborativo eficaz, el debate, la reflexión, la empatía, la comunicación, que permita la construcción conjunta de la mejora. El modelo de cohorte parece muy importante para que el programa no forme simplemente gestores de nivel intermedio, sino profesionales con capacidades de liderazgo adaptativo y condiciones para la colaboración y el aprendizaje continuo, que se potencien a través de las redes profesionales que se formarán.

Habría que considerar igualmente espacios de aprendizaje individualizado, basado en las necesidades específicas de cada participante, considerando su experiencia previa y habilidades destacables. En todo caso, el aprendizaje debería ser acompañado por mentores, permitiendo un apoyo personalizado y una retroalimentación formadora, tanto de la parte cognitiva como la conductual. La hermenéutica aquí es muy importante, ya que el mentor no es la persona que da las respuestas, sino que la que hace las preguntas adecuadas, el que ayuda en el proceso de reflexión, donde es importante justificar las respuestas, entendiendo que no hay una única respuesta, sino que todo depende de cada situación y contexto.

Los programas de formación deben poner temas como la contratación, retención y desarrollo de profesionales de excelencia como responsabilidades claves de los líderes intermedios, ya que gran parte de su trabajo se trata de construir la capacidad en el sistema, especialmente en lo relativo a los directores de escuelas lo que incluye el proceso de evaluarlos. ¿El tipo de evaluación que se requiere? Habrá que desarrollar la habilidad de equilibrar la seguridad psicológica y los resultados de rendición de cuentas. Hay que mirar los resultados y estar motivado por ellos para mejorar. Pero si lo que se hace es un

“comando y control”, con un enfoque “de arriba hacia abajo”, la rendición de cuentas no será efectiva. Los líderes de todo el sistema necesitan aprender a asumir la responsabilidad, hay que dar el ejemplo y no culpar a los demás en un ciclo que termina ciertamente en los niños: sostenedores culpando a directores, que culpan a profesores, que culpan a los niños. Es importante por tanto escuchar a los directores escolares: ¿Están culpando a sus profesores o los están ayudando a aprender y mejorar? Y escuchar también a los maestros: ¿Están culpando a sus estudiantes o los están ayudando a aprender y mejorar? En ese sentido es importante contar con sistemas de evaluación formativa, que oriente hacia el tipo de accountability (interno y colectivo) necesario para lograr la mejora continua en todo el sistema educativo (ver Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015).

Para lograrlo es importante desarrollar el radar emocional de los nuevos líderes. No se puede sobrevalorar las habilidades cognitivas de liderazgo y subestimar las habilidades emocionales. Hay que haber una combinación de ambos. También es necesario desarrollar la capacidad de aprovechar la diversidad y entender que ella es un recurso. Para eso hay que formar líderes que estén constantemente buscando la voz y los valores para el fortalecimiento de la comunidad y eso tiene que ser parte de su visión de liderazgo.

Los programas de formación deben además contar con herramientas de desarrollo adecuadas, para lograr sus objetivos. Es importante en ese sentido integrar la tecnología para lograr más flexibilidad y oportunidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, es importante desarrollar un proceso de selección pertinente al perfil que se busca para el cargo. Las consideraciones deben ser tanto de orden cognitivas como emocionales/conductuales, lo que garantiza la existencia de un grupo de profesionales ya pre-seleccionados y disponibles para la postulación definitiva al cargo futuramente.

En bases a las consideraciones previas, entendemos que el tipo de preparación a ser entregada por el Centro de Liderazgo, Líderes Educativos, debe considerar el desarrollo de capacidades esenciales para el ejercicio de las funciones de un líder intermedio, como por ejemplo, la generación de voluntad, capacidad de construcción, remodelación de la cultura, establecimiento de la coherencia política y mantención de un enfoque de equidad (ver Rorrer et al, 2008). Con eso se espera ayudar en la pavimentación del camino para lograr una educación pública que sirva de inspiración para otros sistemas escolares en todo el país.

- Barber, M., F. Whelan y M. Clark (2010). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems Are Building Leadership Capacity for the Future*. London: McKinsey and Company. Disponible on line en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201202221325220.Informe%20Mckinsey.pdf>
- Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.) (2008). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Unicef y Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Bjork, L. (2000). Professional preparation and training. En T. Glass, L. Bjork, y C. C. Brunner (Eds.), *The 2000 study of the American school superintendency: A look at the superintendent of education in the new millennium*. American Association of School Administrators. p. 127–166. Disponible on line en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440475.pdf>
- Bjork, L.G. y Kowalski, T.J. (Eds.). (2005). *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.
- Bottoms, G. y Fry, B. (2009). *The district leadership challenge: Empowering principals to improve teaching and learning* (Southern Regional Education Board). Disponible on line en: http://publications.sreb.org/2009/09V11_District_Leadership_Challenge_color.pdf
- Bottoms, G. y Schmidt-Davis, J. (2010). *The three essentials: Improving schools requires district vision, district and state support, and principal leadership* (Southern Regional Education Board). The Wallace Foundation. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/Documents/Three-Essentials-to-Improving-Schools.pdf>
- Bush, T. (2012). "International Perspectives on Leadership Development: Making a Difference." *Professional Development in Education* 38 (4): 663–678.
- Campbell, C., Fullan, M. y Glaze, A. (2006). *Unlocking potential for learning. Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy*. Project Report. Ontario. Disponible on line en: https://edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/ProjectReport_full.pdf
- Chapman, J. (2005). Recruitment, retention, and development of school principals. International Institute for Educational Planning (IIEP). UNESCO, París. Disponible on line en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140987e.pdf>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Final Report*. Santiago, Chile. Disponible on line en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf)
- Cooper, B. S., Fusarelli, L. D., Jackson, B. L. y Poster, J. (2002). Is "superintendent preparation" an oxymoron? Analyzing changes in programs, certification, and control. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3): 242-255.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Jordan, S., Moolenaar, N. M., & Che, J. (2014). Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. *Educational Policy*, 28(2): 145-174.
- Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson y M. T. Orr. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*, Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-School-Leaders.pdf>

Davis, S. y Darling-Hammond, L. (2012). Innovative principal preparation programs: what works and how we know. *Planning and Changing*, **43**(1-2): 25-45.

Delannoy, F. y Guzmán, M. (2009). *Experiencias internacionales en gestión descentralizada de la educación pública*. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile. p 225-278. Uqbar editores y Cieplan. Santiago, Chile.

Elacqua, G., González, S. y Pacheco, P. (2008). *Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal*. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. p. 105-132. Unicef y Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Forner, M., Bierlein-Palmer, L., y Reeves, P. (2012). Leadership practices of effective rural superintendents: Connections to Waters and Marzano's leadership correlates. *Journal of Research in Rural Education*, **27**(8): 1-13.

Honig, M. (2003). Building policy from practice: District central office administrations' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, **39**(3): 292-338.

Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: how sociocultural and organizational learning theories elaborate central offices administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, **114**(4): 627-664.

Honig, M. I. et al. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement* (University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy). The Wallace Foundation. Disponible on line en: <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/S2-CentralAdmin-04-2010.pdf>

Kowalski, T.J. (2005). Evolution of the school district superintendent position. En Bjork, L.G. y Kowalski, T.J. (Eds.). *The contemporary superintendent: Preparation, practice, and development*. Corwin Press: Thousand Oaks, CA.

Lee, M., Seashore Louis, K. y Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, **23** (2): 133-158.

Leithwood, K. (2013). *Strong Districts & Their Leadership*. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Disponible on line en: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools* **9**: 245-291.

Leithwood, K. et al. (2004). How leadership influences student learning. Carei, Oise y The Wallace Foundation. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, K., Steinbach, R. y Begley, P. (1992). Socialization experiences: Becoming a principal in Canada. En F. Parkay y G. Hall (Eds.), *Becoming a principal: Challenges of leadership*. Needham Heights, MA. p. 284-307.

Marcel, M., O. Larrañaga, et al. (2009). *Que Hacer con la Educación Municipal? La Asignatura Pendiente: Claves para la Revalidación de la Educación Pública de Gestión Local en Chile*. M. Marcel and D. Raczynski. Santiago, CIEPLAN.

- Martinic, S. y Elacqua, G. (2010). *¿Fin de un Ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Unesco y UC, Santiago, Chile.
- Matus, T. et al. (2007). *La Reforma Municipal en la Mira*. Expansiva and Pontificia Universidad Católica, Santiago.
- Michael, C.N. y Young, N.D. (2006). *Preparing the next generation of school administrators: Advice from veteran leaders*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491530).
- Mourshed, M., Ch. Chijioke y M. Barber (2010). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company. PREAL Serie Documentos N° 61, Santiago, Chile. Disponible on line en: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Orr, M.T. (2006). Learning the superintendency: Socialization, negotiation, and determination. *Teachers College Record*, **108** (7): 1362-1403.
- Paredes y Lizama (2006). *Restricciones, gestión y brecha educativa en escuelas municipales. En Camino al bicentenario. Doce Propuestas para Chile*. Concurso Políticas Públicas. Disponible on line en: <http://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/restricciones-gestion-y-brecha-educativa-en-escuelas-municipales.pdf>
- Paredes y García (2006). *Reducing the Educational Gap in Chile: Good Results in Vulnerable Groups*. Documento disponible on line en: www.ibrarian.net/.../Reducing_the_Educational_Gap_in_Chile_Good_Resul.pdf
- Pavéz, A. (2004). Municipios efectivos en educación. Estudio de caso N° 81, MGPP, Agosto. Disponible on line en: <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2015/11/CASO81.pdf>
- Petersen, G. J., Fusarelli, L. D., & Kowalski, T. J. (2008). Novice superintendent perceptions of preparation adequacy and problems of practice. *Journal of Research on Leadership Education*, **3**(2): 1-22.
- Raczynski, D. (2012). *Realidad de la educación Municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal?* En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* p. 181-217. Colección CEPPE. Santiago, Chile.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). *Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta*. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Unicef y Universidad de Chile. Santiago, Chile. p. 105-132.
- Raczynski, D. and C. Serrano (2001). *Descentralización. Nudos críticos*. Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, Cieplan-Asesorías para el Desarrollo S.A., Santiago, Chile.
- Román, M. (2006). *Un sistema educativo con dos cabezas: ¿quién responde por las escuelas públicas en Chile?* Aique educación, Universidad San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Spillane, J. (1996). School Districts Matter. Local educational authorities and State instructional policy. *Education Policy* **10**(1): 63-87.
- The Wallace Foundation (2013). *Districts matter: cultivating the principals urban schools need*. Perspective. Disponible on line en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/documents/districts-matter-cultivating-the-principals-urban-schools-need.pdf>
- Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools. A leadership brief*. Washington: Learning

First Alliance.

Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, **51**(4): 426-452.

Valenzuela, J.P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, B. y Galvéz, V. (2010). Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno. Informe Final. Breve Resumen Ejecutivo. CIAE, UCHILE y UCV.

Waters, T. J. y Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: the effect of superintendent leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning. Disponible on line en: http://www.ctc.ca.gov/educator-prep/asc/4005rr_superintendent_leadership.pdf

Whitehurst, G.J., Chingos, M. M. y Gallaher M.R. (2013). *Do schools districts matter?* Brown Center on Education Policy at Brookings. Disponible on line en; http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2013/3/27%20school%20district%20impacts%20whitehurst/districts_report_03252013_web

anexo 1: Lista cursos identificados

Programa	Country	Web site
Harvard Institute for Superintendents and District Leaders	USA	https://www.gse.harvard.edu/ppe/program/harvard-institute-superintendents-and-district-leaders
Superintendent Leadership Academy	USA	http://alasedu.drupalgardens.com/academy/leadership
Doctor of Education Leadership (Ed. L.D.)	USA	https://www.gse.harvard.edu/doctorate/doctor-education-leadership
Superintendent Development Program Leadership	USA	https://www.oswego.edu/educational-administration/superintendent-development-program-leadership
The Broad Academy	USA	http://www.broadcenter.org/academy/about/academy-at-a-glance
Certificate in Advanced Education Leadership (CAEL)	USA	https://www.gse.harvard.edu/ppe/program/certificate-advanced-education-leadership
The New York State Superintendent Development Program	USA	http://www.nyssuperintendentdevelopmentprogram.com/
Florida Superintendents Leadership Development Program	USA	http://www.fadss.org/services/fsldp
Leadership for Learning (L4L)	USA	https://education.uw.edu/l4l/home
Superintendent Academy	USA	http://www.lamar.edu/cel/academies/superintendent-academy.html
District Leadership	USA	https://www.k-12leadership.org/district-leadership
The National Superintendents Academy Program	USA	http://academy.atlanticresearchpartners.org/
The Professional School Administrator program and the Leadership Licensure Program for Superintendents	USA	http://www.bc.edu/schools/lsoe/academics/departments/eahe/graduate/PSAP.html
Superintendent Professional Development Program	USA	http://gssaweb.org/superintendent-pof-dev/
Urban Superintendents Academy	USA	http://www.aasa.org/content.aspx?id=37479
AASA National Superintendent Certification Program	USA	http://www.aasa.org/superintendent-certification.aspx
Superintendent Program	UK	https://education.uky.edu/edl/superintendent-program/
Future Superintendents Academy	USA	http://209.23.127.116/www-nyscoss-org/leaf_inc/subpage.cfm?subID=13&ID=52
Executive Leadership Program	USA	http://executive.education.uconn.edu/overview/
Superintendent Preparation and Certification Program (SPCP)	USA	http://www.esc6.net/apps/pages/index.jsp?type=d&uREC_ID=298090&pREC_ID=687062
Directors Education Program	Canadá	https://www.rotman.utoronto.ca/ProfessionalDevelopment/Executive-Programs/CoursesWorkshops/Programs/Directors-Education.aspx
Chartered Director Program	Canadá	http://thedirectorscollege.com/programs/c-dir
Directors Education Program	Canadá	https://www.icd.ca/Courses/Directors-Education-Program.aspx
Directors of Education Leadership Institute	Canadá	http://www.thelearningpartnership.ca/what-we-do/educator-program-and-executive-leadership/directors-institute/course-description
Executive program education leaders	USA	https://www.gsb.stanford.edu/programs/executive-program-education-leaders
Educational Leadership Program	USA	https://education.wsu.edu/graduate/edleadership/superintendent-certification/
Educational Administration & Leadership	Canadá	http://edst.educ.ubc.ca/programs/educational-administration-leadership/
The Ontario Supervisory Officer Executive Leadership program	Canadá	http://www.thelearningpartnership.ca/what-we-do/educator-program-and-executive-leadership/supervisory-officers-program
Advanced Middle Leadership	Australia	http://www.qeli.qld.edu.au/courses/advanced-middle-leadership/
Local leaders	Australia	http://www.bastow.vic.edu.au/courses/inspire-local-leaders
Master's Degree Programme in Educational Leadership	Finlandia	https://www.jyu.fi/edu/laitokset/koulutusjohtaminen/en/courses/mpel
National Superintendent Certification Program	USA	http://www.aasa.org/superintendent-certification.aspx
Association of Latino Administrators and Superintendents (ALAS)	USA	http://alasedu.drupalgardens.com/academy/leadership
The District Management Council	USA	http://dmccouncil.org/

anexo 2: Cuadro comparativo de programas

Nombre del Programa	Institución	Asociaciones	Modalidad del Programa	Duración del programa	Requisitos de ingreso	Cohorte	Tipos de actividades	Costo
Urban Superintendent Academy	Escuela de Educación Rossier de University of Southern California (USC)	• Asociación Nacional de Superintendentes Escolares (AASA) • Universidad de Howard en Washington, DC	• Programa B-learning • Actividades sincrónicas y asincrónicas • Sesión de inmersión presencial • Tutoría por superintendentes locales	• 9 meses de duración • Sección presencial de 2 días • 18 sesiones virtuales en vivo de 2 horas • Preparación previa con materiales proporcionados por el instructor del módulo. • Tutorías con mentor experto	• Superintendentes actuales o líderes en oficinas de nivel intermedio • Maestría en disciplina adecuada • Certificación válida o credencial como administrador de escuela • Experiencia acumulada de siete años o más en algún cargo de liderazgo educativo • Alto compromiso con la equidad	Máx. 25 estudiantes por cohorte	• Desarrollo de trabajos colaborativos e individuales con recomendaciones concretas • Entrenamiento y tutoría con superintendentes expertos con éxito en distritos complejos • Práctica en dar y recibir retroalimentación • Desarrollo de red de profesionales con un objetivo común de buscar la mejora a nivel local y nacional • Proyecto final: Análisis de un problema real de un distrito/territorio • Apoyo de búsqueda y colocación de empleo	US\$ 7700
The Professional School Administrator program and the Leadership Licensure Program for Superintendents	Escuela de Educación (Lynch) de la Universidad de Boston	• Asociación de Superintendentes Escolares de Massachusetts (MASS) • ONG Teachers21	• Módulos exclusivamente presenciales • Tecnología se usa para trabajar colaborativamente en sus proyectos durante los periodos entre módulos.	• 32 meses • 2 días completos (viernes y sábado) por mes • 2 semanas de residencia intensiva en verano • Los candidatos para obtener la licencia deben completar 500 horas de trabajo práctico alineadas Normas de liderazgo administrativo de Massachusetts, con el apoyo de mentores experimentados	• Candidatos creativos e innovadores • Comprometidos con la equidad y la justicia social • Maestría y al menos tres años de experiencia en liderazgo educativo • Apoyo institucional para compatibilizar trabajo y estudio • Diversidad de los postulantes • Experiencia en sectores complejos • Potencial de liderazgo	20-25 estudiantes por cohorte	• 4-5 mentores que trabajan con grupos pequeños de estudiantes. • Juegos de rol con retroalimentado en base a criterios definidos previamente en una rúbrica • Desarrollo de presupuesto basado en datos reales con retroalimentación • Ensayo sobre los procesos de aprendizaje y reflexión sobre lo aprendido • Trabajo final: investigación de problema real de un distrito, en equipo (como grupo escriben cuatro capítulos de la disertación que incluye resultados, análisis y recomendaciones, además de un capítulo que se escribe individualmente). • Se presentan resultados al distrito • Capacidades y disposición observadas son: trabajo en equipo, flexibilidad y capacidad de comunicación.	US\$ 9500 + beca
The Broad Academy	The Broad Center for the Management of School Systems	No está asociada	• Programa B-learning • Sesiones presenciales • Actividades y materiales on line • 24 Módulos disponibles on line • Tutoría por superintendentes locales	• Duración de 2 años • 5 sesiones presenciales de una semana (5 días) • Antes de cada módulo se realiza un trabajo de preparación que consiste en la lectura de un texto pre seleccionado, los alumnos participan de una instancia de autoevaluación y traen sus propios resultados a la sesión.	• Líderes no necesariamente del ámbito educativo • Diversidad de características • Experiencia previa y alto rendimiento • Comprometidos para ser agentes de cambio • Comprometidos con la equidad	Máx. 20 estudiantes por cohorte	• Oportunidades para aplicar las lecciones a sus propios contextos organizacionales. • Lecturas mensuales, reflexiones, análisis y proyectos de aplicación práctica disponibles on line • 50% de programa está orientado a oportunidades de aprendizaje personalizados, con actividades transformadoras de acuerdo a las fortalezas y debilidades de cada estudiante • Observaciones de líderes "sombra" • Oportunidad para aprender unos de otros, así como experimentar el tipo de asociación de pensamiento que permite el desarrollo de un liderazgo distribuido y catalizador de innovación. • Conversación destacando su crecimiento / mejores prácticas (cómo están conduciendo a resultados) con retroalimentación desde sus compañeros • Una vez al mes tienen reunión con su mentor para responder dudas y realizar consultas más específicas. • Metodologías: "Design Thinking", sesiones de "coaching"	Beca completa
Doctorado en Liderazgo Educativo (Ed. L.D.)	Graduate School of Education de la Universidad de Harvard	• Harvard Business School • Harvard Kennedy School	• Módulos exclusivamente presenciales • Tecnología se usa para trabajar colaborativamente en sus proyectos durante el programa.	• 3 años full time • Primer año: plan de estudios, materia optativa y tutoría individualizada para ayudar a identificar las áreas de mejora • Según año: trabajan con los mentores y profesores guías para elegir cursos optativos que les ayuden a profundizar conocimiento y suplir las carencias relacionadas con su experiencia laboral o educativa. • Tercer año: Residencia de inmersión	• Maestría en disciplina adecuada • Diversidad de orígenes profesionales • Experiencia y alto rendimiento • Compromiso con la equidad	Máx. 25 estudiantes por cohorte	• Combinación de cursos multidisciplinarios y el aprendizaje basado en la práctica • Proyectos colaborativos • Individualización del aprendizaje y mentoría • Residencia de inmersión • "Capstone Project": estudio descriptivo, analítico y reflexivo que da cuenta de las contribuciones del estudiante en un proyecto estratégico en una organización asociada durante el tercer año de residencia.	Beca completa
Certificate in Advanced Education Leadership (CAEL)	Graduate School of Education de la Universidad de Harvard	No está asociada	• Programa exclusivamente on-line • Diseñado para ser a la vez riguroso y flexible • Actividades asincrónicas	• Duración 12 meses • Cuatro módulos de 12 semanas de duración cada uno • Compromiso semanal de 5-7 horas	• Diversidad de postulantes • Experiencia profesional y alto rendimiento • Compromiso con la equidad	Sin cohorte. Se incentiva la postulación de equipos de trabajo	• Cada módulo se va moviendo a través de un ciclo de aprendizaje, aplicación, rendimiento y demostración • Actividades en línea, además de los ejercicios realizados en el propio contexto profesional. • Actividades en línea incluyen: lecturas, asistir videos, tomar evaluaciones cortas, participar de discusiones en pequeños grupos de manera virtual, sesiones de reflexión virtual, y/o grupos de trabajo auto organizados. • Presentación de un proyecto final que demuestra el aprendizaje aplicado.	US\$ 4,250 por módulo (postulación individual) US \$1,995 por miembro del equipo por módulo (mínimo 3 personas)
Harvard Institute for Superintendents and District Leaders	Graduate School of Education de la Universidad de Harvard	No está asociada	• Programa presencial de corta duración	• 4 días full time	• Diversidad de postulantes • Experiencia profesional • Histórico académico	Sin cohorte. Se incentiva la postulación de equipos de trabajo	• Se centra en la práctica del liderazgo y el desarrollo de métodos para estimular el liderazgo distribuido con el objetivo de contribuir a la mejora sistémica. • Enfatiza los desafíos de su implementación y promueve la reflexión sobre cómo superintendentes deben entender e influir en el proceso de cambio para lograr resultados específicos.	US\$ 2,725 por persona
Executive Leadership Program	La Escuela de Educación (Neag) de la Universidad de Connecticut	• Asociación de Superintendentes de Escuelas Públicas de Connecticut (CAPSS) • y otras instituciones como LEAD Connecticut y Connecticut Center for School Change	• Módulos exclusivamente presenciales • Tecnología se usa para trabajar colaborativamente en sus proyectos durante el programa.	• 1 año de duración • 10 días en vacaciones de verano. • 12 sesiones, típicamente 3 jueves desde las 13:30 hasta 18:30pm y 3 sábados desde las 8:30 hasta las 14:30 • 150 horas de Clínica de práctica • 10 a 11 sesiones con un mentor	• Sólida historia académica • Magíster y un mínimo de 15 créditos relacionados al tema de liderazgo • Comprobado éxito y experiencia en algún cargo de liderazgo educativo por un mínimo de 5 años • Demostrar habilidad de sostener positivas relaciones laborales	Máx. 25 estudiantes por cohorte	• Énfasis en la teoría aplicada • Estudios de caso en torno a problemas reales de liderazgo de nivel intermedio • Reflexiones personal y grupales • Proyecto final que se realiza durante el semestre de primavera relacionado con el distrito donde el estudiante hizo su práctica. • Alineado con el marco de competencia de los superintendentes del estado de Connecticut. En base a ello se han desarrollado evaluaciones específicas para el programa. • Análisis de las tendencias de rendimiento escolar y el desarrollo de un plan de cómo hacer frente a los problemas encontrados • Aprendizaje en línea, que entrega a los estudiantes la oportunidad para adaptar su trabajo a sus propios objetivos, y al mismo tiempo participar en actividades de otras cohortes y proyectos de grupo que les permiten aprender unos de otros. • Simulación de entrevista para optar al cargo de superintendente. Responder a ocho preguntas con retroalimentación • Curso semi-estructurado de seguimiento (un año después de finalizado el programa), centrado en los problemas de la práctica de los asistentes programa de seguimiento, conducido por los directores del programa, lo que permite dar continuidad y consistencia al proceso de aprendizaje.	US\$ 5000 (CONFIRMAR)
Leadership for Learning (L4L)	Facultad de Educación de la Universidad de Washington	No está asociada	• Programa B-learning • Sesiones presenciales • Actividades y materiales on line • Clínica práctica	• 2 años de duración • Incluye el trabajo en aula en la Universidad de Washington, en modalidad de seminarios intensivos, que se realizan un fin de semana al mes (viernes y sábado) durante el año escolar • 3-5 días durante el verano. • Pasantía de 360 horas bajo la supervisión de un superintendente experimentado.	• Profesionales que actualmente trabajan en los sistemas escolares en algún rol de líder y quieren dar el siguiente paso en su carrera. • Demostrar su fuerte potencial de liderazgo innovador, centrado en la equidad, capacidad de pensar a nivel de sistema. • Demostrar también su compromiso de tiempo y su predisposición con el curso, reflexionando incluso, respecto de si es o no el momento correcto en tomarlo. • Los postulantes escogidos son invitados a una entrevista personal y a participar en otras actividades grupales, lo que incluye la grabación de un video. Todos estos factores son analizados en conjunto y determinan la selección final de los candidatos.	Máx. 35 estudiantes por cohorte	• Se personaliza la experiencia de cada individuo dentro de la cohorte mediante la maximización de la elección del estudiante en cursos electivos. • Los estudiantes desarrollan las evaluaciones anuales de su propia capacidad de liderazgo, establecen metas para su crecimiento profesional, y buscan experiencias y oportunidades que extiendan y fortalezcan su capacidad de liderazgo. • Experiencias de campo. La práctica se centra en el desarrollo de competencias que se encuentran definidas en el marco para el Superintendente de nivel inicial del estado de Washington. Ellos tienen rúbrica para cada uno de los 15 estándares. • Aprendizaje en línea, que entrega a los estudiantes la oportunidad para adaptar su trabajo a sus propios objetivos, y al mismo tiempo participar en actividades de otras cohortes y proyectos de grupo que les permiten aprender unos de otros. • Trabajo en estrecha colaboración con los profesores - incluyendo un asesor personal y sus tutores de prácticas para dar forma a su experiencia de aprendizaje. • Proyecto final es un portafolio que se construye anualmente y termina con la presentación de un aprendizaje auténtico.	US\$20000 aprox.

anexo 3: Lista actores entrevistados

- Jeannette LaFors y Cristina Aziz entrevistan a Bob Villanova (UCONN) el 3 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors y Cristina Aziz entrevistan a Steve Anderson (OISE) el 4 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Rob MacGregor (UW) el 08 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Mort Sherman y Dan Domenech (AASA) el 10 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors y Cristina Aziz entrevistan a John D'Auria (Boston College/Teachers21) el 16 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Diane Ullman (UCONN) el 16 de Marzo (20 min) y nuevamente el 31 de marzo de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Maria Ott (USC) el 04 de abril de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Lauri Johnson (Boston College) el 28 de abril de 2016.
- Jeannette LaFors entrevista a Catherine McCullough (Ontario, Canadá) el 13 de mayo de 2016.