

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE  
DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL  
Coordinación Nacional de Supervisión**

**Estudio.** Estándares Nacionales para los Supervisores. La experiencia de Inglaterra y Escocia.

---

**Informe Final**

**Abril 2005**

Investigador: Luis Castro Paredes

Estudio encargado por el

Ministerio de Educación de Chile

División de Educación General

Coordinación Nacional de Supervisión

*En la revisión de la literatura sobre supervisión, Carron & De Grauwe destacan que “el funcionamiento de la supervisión y sus servicios de apoyo es una herramienta para mejorar la educación; pero su tarea no es obvia.... Los esfuerzos hechos en el pasado para mejorar la eficiencia de la supervisión como evaluación externa no han producido los resultados esperados” (p.65). Carron G. & De Grauwe A. (1997) Current Issues in Supervisión: A Literatura Review. Paris: UNESCO / IIFE*

*Aquí reside, el dilema central del sistema de inspección en educación. Un cambio educativo efectivo requiere de un enfoque integral –corazón y mente (hearts and minds), diálogo profesional y el desarrollo de un espíritu de trabajo que permita acordar un propósito común y metas compartidas (p. 56). MACNAB Donald (2004), Hearts, Minds and External Supervision of Schools: direction and development; School of Education, University of Aberdeen, UK.*

## Índice

Introducción	5
<b>I Parte. Estudio de Estándares Nacionales para los Supervisores. La experiencia de Inglaterra y Escocia</b>	<b>7</b>
1. Inglaterra	8
1.1. Cambios en el sistema de supervisión en Inglaterra	9
1.2. Estándares nacionales para los inspectores de educación	33
1.3. Estándares nacionales para los profesionales dedicados a la mejora escolar	37
2. Escocia	53
2.1. Marco nacional de competencias de los inspectores de educación (HMle)	54
2.2. Cambios en el sistema de supervisión en Escocia	59
2.3. Funciones del oficial de la mejora escolar	63
3. Conclusiones	66
3.1. Conclusiones	67
3.2. Recomendaciones para elaborar estándares de la supervisión en Chile	74
<b>II Parte. Propuesta de Estándares para discutir un Marco Nacional de la Supervisión Escolar</b>	<b>75</b>
Introducción	76
1. Presentación de principios de la supervisión escolar	79
2. Presentación de estándares de responsabilidades de los supervisores	85
3. Presentación de estándares de competencias de los supervisores	107
Referencias bibliográficas	119

## Introducción

Este trabajo consta de dos partes. La primera, un estudio sobre estándares nacionales para los profesionales que se dedican a las dos funciones clásicas de la supervisión: la evaluación escolar externa y la asesoría externa para el cambio escolar. El foco de este estudio está puesto en la experiencia anglosajona<sup>1</sup> y en la función de asesoría externa para la mejora escolar, de la cual se han seleccionado los casos, tal vez, más representativos y desarrollados: Inglaterra y Escocia.

La segunda parte es una propuesta de estándares para contribuir a la discusión de un marco nacional de la supervisión escolar. Su estructura y contenido se basa fundamentalmente en el estudio mencionado y en el rol del supervisor que se infiere desde la política de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar y las características de la nueva fase de la reforma educativa.

Este trabajo —estudio y propuesta— responde a la iniciativa de la División de Educación General (DEG) del Ministerio de Educación de diseñar un marco nacional de desempeño de la supervisión escolar. Con este marco, espera contribuir a los siguientes objetivos de la gestión nacional de los supervisores:

1. Delimitar de forma clara las responsabilidades del supervisor escolar en la implementación local de la política educativa.
2. Identificar las competencias fundamentales para el desempeño de sus funciones y responsabilidades.
3. Diseñar un sistema de capacitación y desarrollo profesional continuo (DPC) de los supervisores.
4. Facilitar la coordinación de las funciones del supervisor escolar con las funciones de otros actores de la gestión escolar, expuestas en el marco para la buena enseñanza y el marco para la buena dirección.

El trabajo se planteó cuatro ejes problemáticos:

- a. ¿Cómo están organizados los sistemas y las prácticas de supervisión escolar en algunos países del ámbito anglosajón?
- b. ¿Cómo definen e implementan los estándares nacionales para garantizar la calidad de los servicios de supervisión?
- c. ¿Qué conclusiones y recomendaciones se pueden inferir en orden a la iniciativa de gobierno de Chile de elaborar estándares para la supervisión escolar?
- d. ¿Qué estándares proponer para la discusión de un marco nacional de la supervisión escolar?

Entre los antecedentes más significativos para este Estudio, se encuentran las siguientes iniciativas del Ministerio de Educación:

---

<sup>1</sup> Una de las fuentes de consulta para enriquecer el debate de la reforma educativa chilena ha sido el análisis comparado de experiencias que ofrezca el contexto internacional. En este caso, se ha considerado investigar algunos sistemas de supervisión del ámbito anglosajón; asumiendo que esta experiencia internacional, salvadas las distancias tanto culturales como socio económicas, puede aportar aprendizajes y elementos de análisis valiosos para discutir en Chile los criterios de desempeño de los supervisores.

- a. la Propuesta de Marco de Actuación de la Supervisión (Ministerio de Educación, DEG, 2004) que contiene principios y métodos de trabajo para orientar el desempeño de la supervisión ministerial en la nueva fase de la reforma educativa;
- b. el Programa Nacional de Perfeccionamiento de los Supervisores y Gestores de la Supervisión, diseñado y puesto en operación por la Coordinación Nacional de Supervisión (DEG, 2002- 2004); y
- c. el Sistema de Seguimiento y Monitoreo de la labor de los Supervisores, basado en sistemas y recursos informáticos. También diseñado y en plena implementación en diversas regiones del país por la Coordinación Nacional de Supervisión (DEG, 2002- 2004).

#### Objetivos del Estudio

1. Identificar cómo están organizadas las prácticas de supervisión escolar en algunos países del ámbito anglosajón.
2. Analizar cómo estos países definen e implementan los estándares nacionales para los profesionales dedicados a la supervisión escolar.
3. Inferir conclusiones de la experiencia anglosajona de estándares de la supervisión escolar y aportar recomendaciones para el debate en Chile.
4. Producir un documento de discusión con una formulación de estándares de desempeño de la supervisión escolar.

#### Métodos de investigación

Se revisó la literatura oficial y crítica para conocer y analizar el sistema de supervisión inglés, prestando mayor atención a los trabajos sobre estándares nacionales para los profesionales dedicados a la supervisión escolar. Posteriormente, se hizo una selección bibliográfica para la consulta y análisis en profundidad de los documentos oficiales y de la investigación crítica sobre prácticas de la supervisión y estándares de los supervisores. Paralelamente, se revisó la literatura y documentos oficiales de la zona de influencia de Inglaterra; en particular, para explorar los sistemas de supervisión de Irlanda del Norte, Escocia, Australia y Nueva Zelanda en busca de estándares de la supervisión. Además de Inglaterra, sólo se pudo acceder al marco de competencias para los supervisores del sistema educativo escocés<sup>2</sup>. El análisis comparado de estándares quedó restringido solo a la experiencia inglesa y escocesa. Al mismo tiempo, se levantó información sobre dos herramientas teóricas pertinentes para el análisis de estándares de la supervisión: modelos de elaboración de competencias desde las fuentes que aporta OIT-CINTERFOR y modelos de asesoría, basados fundamentalmente en la propuesta de E. Schein.

---

<sup>2</sup> En relación con USA, la información que nos llegó desde el Departamento de Educación es que no existen estándares nacionales para la supervisión escolar. Cada Estado tiene su propio sistema de inspección y asesoría educativa, sin que nos hayan informado de la existencia de marcos de competencias específicos y explícitos para los inspectores y asesores educativos. Asimismo, nos interesaba explorar el sistema de supervisión holandés. Jan Lelyveld, Miembro del Personal para la Cooperación Internacional, del Cuerpo de Inspectores de Holanda, nos informó que se encuentran trabajando en criterios y directrices de desempeño de la supervisión para garantizar la profesionalización de los supervisores. La primera versión ha sido analizada en el año 2004 por todos los miembros de las 7 oficinas del Cuerpo de Inspectores de Holanda (distribuidas en todo el país). Se esperaba que, sobre los primeros meses de este año 2005, se sintetizara este análisis y se publicara un Informe Interno para el Presidente de los Inspectores y otros miembros del Consejo de Inspectores; los cuales darán a conocer a todos los Inspectores los acuerdos alcanzados.

**I Parte.**

**Estudio de Estándares Nacionales para los Supervisores. La  
experiencia de Inglaterra y Escocia**

## **1. Inghilterra**

## 1.1 Cambios en el sistema de supervisión en Inglaterra

El objetivo central de la reforma educativa inglesa es elevar los estándares de aprendizaje de todos los alumnos.<sup>3</sup> Para elevar los estándares y vencer las desigualdades de origen social, el gobierno y el parlamento inglés consideran que el buen funcionamiento de las escuelas es una de las claves fundamentales.

En este contexto, la supervisión de las escuelas aparece como una de las principales estrategias de implementación de la reforma educativa nacional. En Inglaterra el sistema de supervisión escolar está organizado de acuerdo con sus dos (2) funciones esenciales:

- evaluación escolar y
- asesoría para la mejora escolar.

Se pueden distinguir claramente dos niveles de organización para cumplir con estas funciones. Por una parte, el organismo no gubernamental –independiente del gobierno—, conocido como Oficina de Estándares (OFSTED) se hace cargo de la supervisión escolar como evaluación. Por otra parte, las Autoridades Educativas Locales (denominadas usualmente LEAs) son responsables de la supervisión entendida como consultoría específica para la mejora escolar.

### **La supervisión como evaluación escolar. Funciones de OFSTED**

El departamento de HMCI (Cuerpo de Inspectores de Su Majestad) se creó como un departamento gubernamental no ministerial bajo la Ley de Educación (1992) y designó al Departamento de Estándares de la Educación (OFSTED). Más adelante, se destacó que los propósitos de las evaluaciones de OFSTED fundamentalmente son: proveer una evaluación independiente y externa de las escuelas, informar a los padres acerca de la calidad y los estándares de las escuelas a las que sus hijos asisten; y contribuir a las mejoras, identificando las fortalezas y debilidades de cada escuela. Las evaluaciones incluyen actualmente los cuatro puntos principales del párrafo 33, establecidos en la Ley de Inspecciones Escolares 1996: La calidad de la educación brindada, los estándares educativos alcanzados, el liderazgo y gestión escolar, el desarrollo espiritual, moral, social y cultural de los alumnos.

### **Evaluación y cambio de enfoque de la evaluación externa**

Ofsted, desde principios de los años 2000, ha mostrado interés en evaluar el impacto de la evaluación escolar externa<sup>4</sup> en la calidad de los estándares de educación: *“en el centro de esta reevaluación yace la creencia de que en el futuro la evaluación externa puede respaldar la mejora de las escuelas a través de la participación más regular y más flexible, vinculada directamente al ciclo de auto-evaluación y planificación de las propias escuelas”* (Ofsted, 2004).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> La estrategia para concretar un sistema educativo de primera clase para todos se puede encontrar en la publicación del gobierno inglés “Inversión para la Reforma” (DFES, “Investment for Reform”, 2002).

<sup>4</sup> MATTHEWS P SAMMONS P (July, 2004) Improvement through inspection, An evaluation of the impact of Ofsted’s work. University of London, INSTITUTE OF EDUCATION: OFSTED HMI 2244

<sup>5</sup> OFSTED & DfEE (Agosto, 2004) Una nueva relación con las escuelas.

---

**Hacia un nuevo sistema de evaluación escolar: principales cambios<sup>6</sup> que se implementarán a partir de setiembre de 2005**

---

1. La mayoría de las escuelas realizan algún tipo de evaluación interna, pero no está estructurada para todas las escuelas y no es parte del proceso de evaluación externa	→	La evidencia de la evaluación externa comienza desde la auto-evaluación de la escuela
2. Equipos de evaluación relativamente grandes evaluando durante una semana	→	Equipos reducidos evaluando por no más de 2 días
3. Aviso de 6 a 10 semanas antes de la evaluación externa	→	Aviso de 2 a 5 días
4. Intervalo máximo de 6 años entre evaluaciones	→	Intervalo máximo de 3 años
5. Las evaluaciones cubren: estándares y calidad de la educación; liderazgo/gestión; y desarrollo espiritual, moral, social y cultural	→	Las evaluaciones cubrirán todo lo anterior dentro del contexto de los 5 puntos establecidos en <i>Cada niño cuenta</i> <sup>7</sup>
6. Recopilación de información- uso extensivo de observación de clases	→	Foco en la evaluación del progreso de los alumnos, mediante uso de la evidencia de la auto-evaluación e indicadores de los sistemas de gestión clave
7. Evaluaciones generalmente conducidas por los evaluadores matriculados como evaluadores jefe	→	Evaluadores de HMI liderando muchas evaluaciones y participando de todas las evaluaciones
8. Evaluadores matriculados a cargo de algunos informes de evaluación; Evaluadores de Su Majestad (HMI) de otros	→	Presidente de los evaluadores HMI responsable de todos los informes de evaluación
9. Informes detallados y relativamente extensos (30 páginas o más)	→	Informes cortos, concisos (cerca de 6 páginas) enfocados en aspectos claves con claras recomendaciones para las mejoras
10. Varias categorías de escuelas que causan preocupación: medidas especiales, debilidades serias, escuelas que rinden por debajo del estándar exigido, bachillerato insatisfactorio.	→	Sistema de escuelas que causan preocupación racionalizado con dos categorías: medidas especiales y aviso de mejora.
11. Informes presentados dentro de los 40 días de las visitas de evaluación	→	La mayoría de los informes estará en manos de los directivos, al menos en borrador, al final de la semana de la evaluación
12. Se exige a las escuelas la preparación de un plan de acción de post-aval. por separado	→	Las escuelas incluyen sus medidas a tomar dentro del plan de desarrollo escolar

---

<sup>6</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

<sup>7</sup> Los cinco objetivos establecidos para los niños y jóvenes en Cada Niño Cuenta son los siguientes: 1) Estar sano, 2) Estar protegido, 3) Disfrutar y lograr objetivos, 4) Hacer aportes positivos, 5) Gozar de bienestar social y económico.

Estos cambios en la evaluación externa de las escuelas, expresan en qué medida la propia Ofsted asume la necesidad de examinar los cambios que han ocurrido en el contexto después de 10 años de funcionamiento. Aunque hay que reconocer que Ofsted ha recibido fuertes críticas<sup>8</sup>. Sin embargo, el Presidente del Cuerpo de Inspectores de Su Majestad (HIM) también quiere destacar que estos cambios son hoy posibles gracias a la contribución que la propia Ofsted ha hecho al sistema educativo y, en particular, a las escuelas. En uno de sus discursos, señala:

*“...el contexto está cambiando. Ahora necesitamos reconocer los cambios en el ambiente donde funcionan las escuelas y debemos reconocer el aumento de la información sobre el desempeño y también la exigencia de una evaluación proporcionada y económica. Sin embargo, **ya que la evaluación ha logrado tanto, ahora podemos avanzar hacia un sistema que ponga más énfasis en la autoevaluación y que haga aportes más directos a la mejora escolar.** Estas consideraciones han dado lugar a las presentes propuestas, que pueden resumirse en una sola oración: **introduciremos evaluaciones más livianas, a realizarse cada tres años –lo cual enfatiza la importancia de la autoevaluación escolar—** y con menos tiempo de preaviso.” (Bell, David. 2004)<sup>9</sup>*

Ofsted, por lo tanto, hace notar que estos cambios no se producen sobre la base de una década de experiencia. Examinemos, más detenidamente, algunos de los cambios sobre el proceso de evaluación externa que resultan significativos para el análisis: la reducción del número de evaluadores (no más de cinco en una escuela grande y solo uno en una escuela primaria pequeña), el aviso previo a la evaluación externa, la conducción de las evaluaciones y composición de los equipos, el énfasis sobre la autoevaluación, cómo observar la calidad de la enseñanza, en qué medida considerar la opinión de los padres y la racionalización del sistema de categorías de escuelas que causan preocupación.

Por primera vez, se dará **aviso con la menor anticipación posible**. Actualmente, las escuelas reciben aviso de inspección con 6 a 10 semanas de anticipación. Esto se considera innecesario e imprudente, porque muchas escuelas dedican este tiempo a “prepararse para Ofsted”, con el riesgo de generar en los evaluadores una imagen no

---

<sup>8</sup> Maw (1995)<sup>8</sup> advierte que mientras OFSTED no es directamente responsable de la mejora del sistema educativo, el título de primer plan corporativo –Mejoramiento mediante la Inspección— indica alguna falta de claridad de propósito, alguna ambigüedad todavía presente en la actualidad. Citando a Nixon & Ruddock (1993), Maw señala que la búsqueda de control, mediante la fragmentación de la evaluación en centenares de criterios específicos, es también contraproducente si tenemos en cuenta la naturaleza cualitativa del juicio profesional en educación: cómo evaluar la calidad de manera holística, sin fragmentar en innumerables componentes individuales la naturaleza integrada de la totalidad institucional. Una segunda crítica de la tesis de mejora mediante la inspección en Inglaterra es Hargreaves (1995)<sup>8</sup>. En su opinión el enfoque de OFSTED desalienta la diversidad y promueve la conformidad. Citando a Power (1994)<sup>8</sup> explica como los mecanismos de auditoría no son pasivos. La inspección construye el contexto en el cual funciona. Los auditores no son funcionarios pasivos que evalúan el desempeño institucional. Los auditores representan los estándares como formas cruciales de funcionamiento. En este punto, Hargreaves comenta que la divergencia del modelo normativo de OFSTED puede interpretarse no como una loable diversidad –como elección— sino más bien como una desviación que se debe reprimir y suprimir. “La inspección presiona para una inspección de la conformidad” (Hargreaves, 1995, p. 121). Él argumenta que el estilo de inspección es enemigo de una efectiva y duradera mejora escolar. Fitz-Gibbon (1999)<sup>8</sup> argumenta que los métodos de OFSTED son sospechosos desde el punto de vista de validez y confiabilidad, con la consecuencia de que sus informes sobre las escuelas pueden ser producto de una reflexión inexacta del estado de la educación en esas escuelas. Finalmente, Field et al. (1998)<sup>8</sup> después de revisar los procesos de inspección OFSTED y la producción de los informes escritos, concluye que “la cultura de rigor y disciplina descrita en los informes de inspección desemboca en un producto poco convincente y cuestionable, como base sobre la cual se puede construir y desarrollar la mejora y efectividad escolar. El resultado real, a menudo es un castigo desmoralizante y desmotivante de los compromisos y esfuerzos que la mayoría del staff de nuestras escuelas esta haciendo por la mejora”. También existe una crítica del proceso de inspección en Wilcox (2000)<sup>8</sup>, basada en su experiencia OFSTED.

<sup>9</sup> BELL D (2004) The future of inspection. Discurso del Presidente del Cuerpo de Inspectores de Su Majestad con motivo de la presentación del trabajo “Nuevas Relaciones con las Escuelas” en conjunto con el Ministro de Educación (el subrayado es nuestro).

habitual de la escuela. Por otra parte, a los padres –actores claves para Ofsted— les cuesta entender porque debe darse aviso. Por estas razones, Ofsted propone dar aviso a menos dos días hábiles y con máximo de cinco. Lo que pretende Ofsted, según expresa, es “ver a las escuelas como realmente son”<sup>10 11</sup>.

Ofsted pretende, asimismo, utilizar un sistema de evaluación escolar integrado en el que participan evaluadores de Su Majestad y evaluadores contratados. Sin embargo, quiere dejar establecido que **los evaluadores de Su Majestad liderarán la mayoría de las evaluaciones**. Los evaluadores contratados seguirán conduciendo evaluaciones y siendo miembros de la mayoría de las evaluaciones escolares. Pero, en todos los casos, el presidente del cuerpo de inspectores HMI se hará responsable de los informes. También, Ofsted pretende encontrar formas de hacer partícipes a los actuales directores de escuelas, siguiendo la experiencia de Escocia.

Ofsted es consciente que los evaluadores no mejoran directamente las escuelas. Son los docentes los que con planes de acción mejoran las escuelas. Pero para hacerlo, los docentes deben tener una idea clara y objetiva sobre lo que están haciendo bien y dónde necesitan mejorar. Ofsted esgrime esta razón, para sostener que **la autoevaluación, aunque sea el centro de las nuevas evaluaciones externas, nunca puede reemplazar la perspectiva independiente** aportada desde un análisis riguroso externo<sup>12</sup>. Para Ofsted, una evaluación más corta, pero más aguda, debe comenzar con la autoevaluación de la escuela, y dar cuenta de la calidad de cómo la escuela sirve a sus alumnos y cómo mejora los procesos escolares centrales. La clave es que **la auto-evaluación de la escuela debe estar basada en un análisis riguroso y honesto de la evidencia adecuada**, incluyendo las opiniones de los padres y de los alumnos.

El formulario de auto-evaluación escolar es una parte clave de la base de evidencia para los evaluadores. **Cuando la escuela posee evidencia inadecuada**, o hace un uso de la evidencia que no es lo suficientemente riguroso, los evaluadores sacarán conclusiones sobre su gestión, pero al mismo tiempo deberán hacer participar a la escuela en un diálogo que ha de conducir no sólo a un informe riguroso sobre la escuela sino también al fortalecimiento del mismo proceso de auto-evaluación.

Tal vez, uno de los cambios más significativos en el proceso se refiera a la medida en que **se modifica la metodología de observación**. Tengamos en cuenta, en primer lugar, que los inspectores estarán en la escuela no más de dos días. Obviamente, no observarán las clases de todas las asignaturas. Si harán evaluaciones sobre el progreso de los alumnos a través de la combinación de la información sobre el desempeño de la escuela y de la observación de primera mano. Donde cualquiera de estas dos fuentes de información arroje aspectos significativos, los evaluadores seguirán “**pistas de evaluación**”, utilizando material de análisis de casos, el diálogo con los alumnos y miembros del personal docente e institucional. *“En lugar del anterior énfasis puesto en la evaluación directa de las asignaturas del plan de estudios, cobrarán mucha más importancia las conversaciones con los alumnos, el análisis del trabajo escrito, la evaluación de la*

---

<sup>10</sup> BELL D (2004) The future of inspection. Discurso del Presidente del Cuerpo de Inspectores de Su Majestad con motivo de la presentación del trabajo “Nuevas Relaciones con las Escuelas” en conjunto con el Ministro de Educación.

<sup>11</sup> Ofsted considera que puede haber ocasiones en que sus evaluadores necesiten ver el funcionamiento de las escuelas sin ningún aviso previo. Cuando existan graves preocupaciones sobre la educación de los alumnos en una escuela estas visitas deben tener un seguimiento inmediato.

<sup>12</sup> OFSTED & DFEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

*información y registros de evaluación y el seguimiento de los alumnos a lo largo de la jornada escolar. Ofsted recopilará información sobre las asignaturas específicas a través de un programa separado de encuestas en una muestra de escuelas”.*<sup>13</sup>

**Las opiniones de los padres seguirán teniendo una influencia importante** en los hallazgos de la evaluación externa. Sólo que de aquí en más, los evaluadores deben buscar en primer en la autoevaluación evidencias claras de que la escuela ha procurado obtener la opinión de padres y alumnos y las ha reflejado en su planificación. Seguidamente, los evaluadores deben brindar oportunidades, como por ejemplo páginas web o una propuesta de escribir a los evaluadores en la escuela, para que los padres hagan saber sus opiniones a los evaluadores durante la evaluación externa. Como ahora, se invitará a los miembros del consejo escolar, incluidos los padres de alumnos que integran el consejo, a reunirse con los evaluadores durante el transcurso de la inspección.

La racionalización del **sistema de categorías de escuelas que causan preocupación**<sup>14</sup> se expresa en la distinción de solo dos categorías de análisis:

1. **Medidas especiales:** aquellas escuelas que no logran brindar un estándar de educación aceptable y que muestran una incapacidad insuficiente para mejorar; y
2. **Aviso de mejora:** aquellas escuelas que aunque brindan un estándar de educación aceptable, sin embargo, no se están desempeñando tan bien como deberían. Estas escuelas recibirán una notificación para mejorar y ser revaluadas al año siguiente.

Con esta racionalización<sup>15</sup>, Ofsted pretende ir más lejos en sus objetivos de claridad y eficiencia en la evaluación escolar y publicación de informes. Para evaluar a una escuela en alguna de las dos categorías –medidas especiales, aviso de mejora— Ofsted instruye a sus evaluadores acerca de qué criterios especialmente debe tener en cuenta: a) el bajo desempeño de las escuelas y las debilidades en el progreso de los alumnos; b) debilidades en el contexto para el aprendizaje y el desarrollo personal, moral y social; c) debilidades en la enseñanza; y d) debilidades en el liderazgo y la gestión escolar y en la capacidad de mejorar de las escuelas<sup>16</sup>.

Si bien los inspectores HMI deben dictar seminarios de mejoras para las escuelas bajo estas designaciones, son las Autoridades Educativas Locales (LEAs) las que deben brindar un apoyo efectivo y presentar un informe de medidas dentro de las dos semanas de la designación de la escuela en cualquiera de las categorías de “escuelas que causan preocupación”. Este apoyo está sometido a evaluación de OFSTED<sup>17</sup>.

---

<sup>13</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

<sup>14</sup> El sistema anterior de las “escuelas que causan preocupación” se dividía en 4 categorías: a) escuelas que requieren medidas especiales; b) escuelas con serias debilidades; c) escuelas por debajo de su potencial; d) escuelas con bachillerato inadecuado. Ver DfES (10/2002) Schools causing concern. Ref. LEA/0360/2002

<sup>15</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

<sup>16</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

<sup>17</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas. El informe, su impacto y la efectividad del apoyo de LEA serán evaluados por inspectores HMI cuando visiten la escuela. En el contexto de los principales cambios del sistema de supervisión, cada evaluación de los progresos que se espera alcance la “escuela que causa preocupación”, OFSTED tiene competencia para evaluar –al mismo tiempo— el desempeño de LEA.

## La supervisión como agente externo de la mejora escolar

La importancia que adquiere en esta década el papel de las Autoridades Educativas Locales (LEAs) reside en el valor estratégico que la nueva relación del gobierno con las escuelas le asigna a la autoevaluación escolar. El formulario de auto-evaluación –que los directores y equipos docentes deben llenar una vez al año por lo menos— no es más que el registro de la auto-evaluación escolar; no prescribe los procesos por los cuales la escuela llega al conocimiento detallado de sí misma, conocimiento necesario para su gestión y planificación apropiadas<sup>18</sup>. La propuesta de una nueva relación con las escuelas ofrece la oportunidad de convertir a la auto-evaluación en una práctica sólida y común en todas las escuelas. Pero, ello es insuficiente si aquellas escuelas que no poseen capacidad para emprenderla no cuentan sistemas locales de asesoría, estímulo y apoyo. De acuerdo con los propios informes Ofsted, muchas escuelas ya han desarrollado prácticas de auto-evaluación, pero otras no. Según estos informes, existen muchas diferencias en la eficacia, regularidad y profundidad con que las escuelas revisan su trabajo. La nueva relación del gobierno con las escuelas, basada en una mayor confianza en su propia capacidad de rendir cuentas y planificar mejoras supone estimular a todas las escuelas a incluir la auto-evaluación en su práctica y **capacitarlas todo lo que sea necesario para que esta práctica sea realmente sólida y confiable**. Ofsted brindará una simple orientación sobre cómo pueden evaluar las escuelas sus tareas de manera efectiva.

## Cambio de rol de las LEAs. Impacto en la mejora escolar

Abordaremos la visión del gobierno acerca del rol de las autoridades educativas locales en la agenda modernizadora de la educación como contexto del nuevo rol del profesional dedicado a la mejora escolar en el nivel local. Por una parte, cuáles son las responsabilidades específicas y métodos de trabajo de las LEAs propuestas desde los documentos y marcos legales oficiales y; por otra, cómo las LEAs asumieron el cambio de reglas y cómo se rearticulan las funciones de las LEAs en la práctica.

En los últimos años, después de la reforma y de la consolidación de Ofsted como agente de evaluación externa, la agenda nacional de modernización educativa en Inglaterra se ha concentrado en el cambio de responsabilidades y métodos de trabajo tanto para las escuelas como para las autoridades educativas locales (LEAs). Este proceso de cambios se expresa fundamentalmente en dos nuevos focos donde los actores educativos institucionales y locales deben concentrar su energía: elevar los estándares de rendimiento y, al mismo tiempo, la inclusión social de los alumnos.

Desde una perspectiva histórica, esto significa un cambio de paradigma para las autoridades educativas locales. Durante la mayor parte de sus 100 años de existencia, las autoridades educativas locales en Inglaterra han sido prestadoras de servicios educativos, ya sea directamente gestionando escuelas o indirectamente brindando servicios a escuelas. Desde 1998 hasta hoy, las LEAs experimentan una serie de cambios rápidos y significativos que se pueden expresar en dos procesos<sup>19</sup>:

---

<sup>18</sup> OFSTED & DfEE (2004) Una nueva relación con las escuelas.

<sup>19</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2004) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453.

1. En primer lugar, cambios significativos en los mecanismos de financiamiento y los principios en que se basan dichos mecanismos, y
2. En segundo lugar, en la reconceptualización de la autoridad educativa local en términos de liderazgo y gestión para respaldar la agenda nacional más que meramente en términos de provisión de servicios.

Estos procesos han estado acompañados de periodos de incertidumbre. Durante la década de los noventa, el gobierno nacional puso más énfasis en la construcción de una visión de escuela y en el soporte de programas nacionales que muestran cómo la escuela puede trabajar en su propia mejora y cómo puede elevar sus estándares de enseñanza y aprendizaje. Paralelamente, las escuelas debían prepararse para “rendir cuentas” ante un equipo de inspectores escolares de carácter nacional no gubernamental, externo e independiente.

Pero, si bien la Comisión Auditora ya en 1989 había incorporado al debate nacional las seis servicios básicos del entonces incipiente nuevo rol de las LEAs —*“liderar, acompañar, planificar, brindar información, regular y financiar”*— las LEAs en general, al menos desde el punto de vista estratégico y programático de los gobiernos, carecieron de protagonismo en la implementación de las políticas educativas. Sin embargo, en estos últimos cinco años, el gobierno ha dado señales más claras a las autoridades educativas locales respecto de su rol y de cómo pueden cumplir sus obligaciones de forma más efectiva.

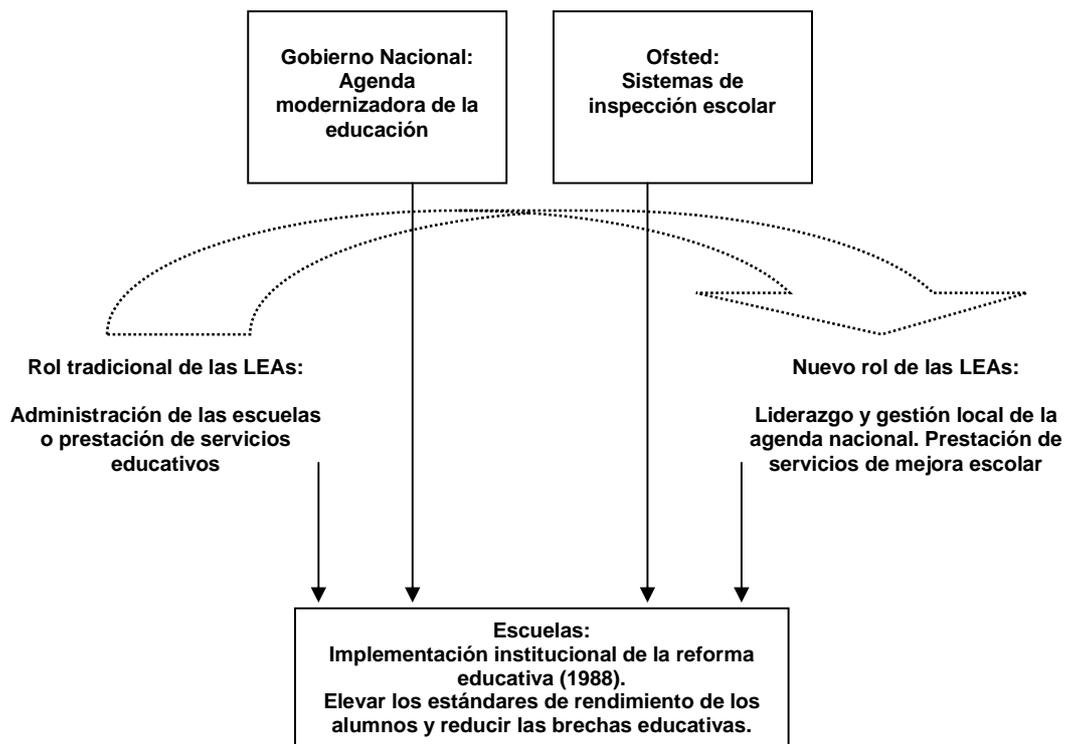


Fig. Cambio de rol de las Autoridades Educativas Locales (LEAs)

Evidentemente, las LEAs se ubican en un escenario de intermediación entre el gobierno y las escuelas. Por una parte, el gobierno con ejerce presión a través de una agenda modernizadora de la educación —estándares de aprendizaje (1988) acompañados progresivamente de nuevos modelos de gestión de las escuelas y de las LEAs—. Por otra parte, las escuelas y sus realidades culturales y contextuales se suman o resisten —consciente o inconscientemente— a la evaluación y cambio educativo. A ello se agrega, la necesidad de articular la implementación de la política educativa con políticas de sociales de protección de la niñez y la juventud, en especial, de aquellos que se encuentran en riesgo social. Para el gobierno, la incorporación de las LEAs como agentes activos de la reforma educativa nacional tiene un valor estratégico y operativo.

### **Nueva visión acerca del rol de las Autoridades Educativas Locales**

La Ley de los Estándares y Marco Escolares (SSFA 1998) asigna a las LEAs la obligación de cumplir todas sus funciones con miras a promover estándares elevados en las escuelas. La misma Ley exige a cada LEA un Plan para el Desarrollo Educativo y define como objetivos elevar los estándares de educación provista a los niños en el área de la LEA; y mejorar el desempeño de las escuelas de las que se ocupa la LEA. Las LEAs pueden encargar a otro proveedor que realice algunas o todas estas funciones, pero la obligación de asegurar que se cumplan sigue residiendo en las LEAs. El Plan para el Desarrollo Educativo es el documento de planificación central, y debe ser aprobado por el Secretario de Estado.

Poco después, en 1999, la Comisión Auditora<sup>20</sup> propone un nuevo perfil de LEAs que garantice el logro de un conjunto de resultados específicos, tales como: articular una visión con una estrategia de apoyo para garantizar la educación de alta calidad, actuar como vehículo de las mejoras en los estándares dentro de un proceso de mejora continua, garantizar igualdad y un sistema educativo inclusivo; y resolver posibles conflictos de interés entre los diferentes *stakeholders* (escuelas, alumnos, padres, comunidades). Este perfil comprende el logro de objetivos nacionales y locales, rentabilidad y desempeño relativo en términos de comparaciones con LEAs similares. Más adelante, la misma Comisión clarificó que el éxito de una LEA dependía del desempeño educativo de sus escuelas y, por lo tanto, su rol estaba definido en términos de:

- a) la preparación e implementación del Plan de Desarrollo Educativo (PDE);
- b) la negociación de objetivos con las escuelas;
- c) la supervisión del desempeño escolar; y
- d) la intervención en proporción inversa al éxito de la escuela.

Por otra parte, la propia Asociación del Gobierno Local (2000) publicó un documento sobre el futuro de las LEAs, donde sugirió que las mismas deberían participar en mayor grado de colaboración con otros *stakeholders* en la comunidad, incluyendo escuelas, universidades, el concejo local, el sector privado y voluntario y otros servicios públicos como el Servicio Sanitario Nacional.

---

<sup>20</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453.

Por otra parte, la investigación y la crítica de la reforma educativa también hicieron su contribución al análisis y discusión del rol de las LEAs. Un estudio que aporta reflexiones sobre la práctica de las LEAs es la efectuada por Alma Harris<sup>21</sup>. Esta autora analiza el impacto de las LEAs –en particular, el de el asesor LEA, como agente de la mejora escolar— en su participación en el proyecto “Improving the Quality of Education for All” (IQEA), uno de los proyectos de mejoramiento escolar más exitosos del Reino Unido desarrollado entre 1996 y 2000. Este proyecto ha presentado evidencias que permiten sostener que las escuelas pueden alcanzar resultados destacados para sus alumnos cuando ellas son capaces de adoptar formas de trabajo consistentes tanto con su agenda institucional como con la agenda de la reforma” (Hopkins et al. 1996)<sup>22</sup>. Pero, al mismo tiempo, ha aportado evidencias que permiten sostener que la construcción de esta capacidad para el cambio y el desarrollo necesita de una combinación muy específica de presión y apoyo tanto desde fuentes internas como externas.

La necesidad de “agentes de cambio” está bien establecida en la literatura; sin embargo relativamente poco se ha escrito sobre el rol de LEA como un agente externo del cambio. El trabajo de Harris (2001) pone foco sobre el rol de LEA en la construcción de la capacidad para la mejora escolar y sugiere formas de trabajo con las escuelas que favorezcan la construcción de la capacidad para la mejora.

Para Hopkins, (2002)<sup>23</sup> la posición de las LEAs no es cómoda, ni sencilla y existen una variedad de puntos de vista acerca de cómo será el futuro rol de la LEA. La principal función que el gobierno le asigna a la LEA es asistir a las escuelas para que eleven los estándares de aprendizaje de sus alumnos, mediante el apoyo y el estímulo; pero, traduciendo o reflejando la agenda nacional. Woods y Cribb (2001)<sup>24</sup> revisando los cambios en la legislación educativa y sintetizando el rol de la LEA en relación con la mejora escolar, señalan como funciones LEAs:

1. El seguimiento del desempeño escolar
2. Poner foco en escuelas con necesidades de estímulo, desafíos y apoyo futuro para asegurar la mejora escolar
3. Pensar en conjunto –escuelas y LEAs— los objetivos y acciones más convenientes para incorporarlas al Plan de Desarrollo Educativo

## **Responsabilidades de las Autoridades Educativas Locales**

Frente a este contexto de logros, presiones, y sugerencias diversas, el gobierno inglés mediante dos publicaciones: 1) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar” (DfEE 0199/ 2000) en octubre de 2000 y; 2) el Código de Conducta para las

---

<sup>21</sup> HARRIS A (2001) Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 21, N° 3, pp 261 – 270.

<sup>22</sup> HOPKINS D, AINSCOW M & WEST M (1996) Unravelling the Complexities of School Improvement: a case study of the Quality of education for All (IQEA) Project. *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*, Open University Course E838 reader.

<sup>23</sup> HOPKINS D (2002) A partnership approach to LEA renewal. London: DfES. In SWAFFIELD, S (2003) *The educational Adviser as Critical Friend: superman/woman or mission impossible?* London: University of Cambridge.

<sup>24</sup> WOODS D & CRIBA M (2001) *The role of Leas in School Improvement. Effective LEAs and School Improvement: Making a Difference.* London. RoutledgeFalmer

Relaciones entre las autoridades Educativas Locales y las Escuelas (DfEE 0027/2001); expone la necesidad de contar con una visión más clara de las responsabilidades de las LEAs y de cómo puede cumplirlas de la forma más efectiva. El gobierno parte por hacer explícito los **principios centrales** en los que se basan las responsabilidades de las LEAs. En primer lugar, el principio de escuelas autogestionadas. Este principio se fundamenta en el concepto de máxima delegación de facultades a las escuelas, incluyendo la administración de casi la totalidad del presupuesto escolar (85 a 90%)<sup>25</sup>. Ello responde a la decisión del Gobierno de ayudar a las escuelas a convertirse verdaderamente en escuelas cada más autogestionadas. Implica considerar presupuestos por separado para las LEAs, por un lado; y las escuelas, por otro. En segundo lugar, el principio de seguimiento de todas las escuelas. El gobierno local debe disponer de un informe de desempeño anual de cada escuela. El tercer principio es el principio de la supervisión como apoyo, pero también como estímulo, presión e intervención –cuando sea necesaria—. El cuarto principio se refiere a la proporcionalidad de las energías de la supervisión. De acuerdo con este principio, deberá existir mayor intervención en relación inversa al grado de éxito de la escuela. Esto significa que cuando sea necesario, se debe realizar una intervención directa en escuelas determinadas<sup>26</sup>.

El gobierno inglés distingue **5 grandes responsabilidades para el rol de las Autoridades educativas Locales (LEAs)**<sup>27</sup>:

1. Garantizar necesidades educativas especiales
2. Garantizar acceso y transporte escolar. Provisión de espacios escolares
3. **Supervisar la mejora escolar y adoptar medidas frente al fracaso escolar**<sup>28</sup>
4. Garantizar la educación de alumnos excluidos y bienestar de los alumnos
5. Brindar estos servicios con un cierto grado de gestión estratégica<sup>29</sup>

### Propuestas de métodos de trabajo para el rol de las LEAs

El gobierno considera que existe consenso en torno a los principios y responsabilidades de las LEAs. La cuestión central es debatir cómo modernizar los métodos de trabajo. Por esta razón, ha propuesto una serie de métodos y técnicas para la operacionalización del rol de las LEAs. Se destacan, entre ellos, cuatro maneras para mejorar sus prácticas y reforzar la agenda modernizadora:

---

<sup>25</sup> De acuerdo con los principios del Financiamiento Apropriado, uno de los pilares de la reforma de la gestión escolar inglesa es la autogestión del presupuesto escolar. Desde esta perspectiva, la capacitación de los directivos es la llave para una buena gestión interna de las escuelas y para que puedan hacer elecciones genuinas y bien fundadas entre los proveedores de servicios.

<sup>26</sup> DfES (2000) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar”, párrafo 25.

<sup>27</sup> DfES (2000) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar”, párrafo 13. El subrayado es nuestro.

<sup>28</sup> El Código de Práctica para las Relaciones de las LEAs con las Escuelas (DfEE 0027/2001) especifica que **las principales responsabilidades de las LEAs son: a) Supervisión; b) Desafíos y Estímulos; c) Intervención y Apoyo**. Estas responsabilidades pueden ser realizadas en forma directa a través de servicios provistos, o encargadas a otros proveedores.

<sup>29</sup> Esta gestión estratégica involucra asignar los presupuestos de las escuelas, garantizar la provisión de información, el asesoramiento y la capacitación que requieren los directivos para realizar su trabajo de manera más efectiva; apoyar a los miembros del consejo escolar y auditar los gastos escolares.

1. Promover **un mercado más abierto** para los servicios escolares y tomar medidas para que todas las escuelas cuenten con la información, el conocimiento y las habilidades para ser buenas compradoras de bienes y servicios<sup>30</sup>.
2. **Compartir las responsabilidades** de mejorar las escuelas con grupos de escuelas que tienen el conocimiento y las habilidades necesarias para desempeñar ese rol<sup>31</sup>.
3. **Probar con otras LEAs o socios del sector privado formas de cumplir con las responsabilidades**<sup>32</sup>.
4. Desarrollo de **estándares profesionales nacionales**<sup>33</sup> y el **reconocimiento nacional de aquellos que participan en la tarea fundamental para la mejora escolar**.

### Las Autoridades Educativas Locales en la práctica

El cumplimiento de estos roles ha sido objeto de inspecciones e informes de evaluación formal que aportan OFSTED y la Comisión Auditora. Sin embargo, son escasas las investigaciones respecto de cómo las Autoridades Educativas Locales enfrentan su nuevo rol, en términos de medidas tomadas por las LEAs para apoyar a las escuelas en la mejora de los estándares, para generar relaciones y asociaciones entre las agencias de servicios dentro de las mismas LEAs, para garantizar que los docentes y directivos se estaban beneficiando de las prácticas de las LEAs, y sistemas de aseguramiento de las propias prácticas de las LEAs.

Tal vez, la principal investigación<sup>34</sup> sobre estos procesos sea el Estudio del Cambio de Rol de las Autoridades Educativas Locales, de Felicity Fletcher-Campbell y Barbara Lee. Esta investigación se desarrolló en el contexto de un proyecto pedido por el DfEE al NFER

<sup>30</sup> DfES (2000) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar”, párrafos 22, 23, 24. Ello implica cautelar los criterios de transparencia del mercado de la oferta y lograr eficiencia en el comportamiento de la demanda

<sup>31</sup> DfES (2000) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar”, párrafo 25, 26, 27.

<sup>32</sup> DfES (2000) “El Rol de la Autoridad Educativa Local en la educación escolar”, párrafos del 28 al 32. El gobierno hace notar que el intercambio de provisión de servicios con socios del sector público, privado y voluntarios está menos avanzado que la colaboración con otras LEAs. Sin embargo –frente a un mercado competitivo que no puede proporcionar servicios accesibles en espacios geográficos amplios ni abarcar todas las necesidades esenciales en áreas de escasa demanda— destaca también las iniciativas de las LEAs de desarrollar “modelos fronterizos” que cortan transversalmente los límites de los Departamentos Locales y proyectos regionales de colaboración enfocados en la satisfacción de necesidades de alumnos especiales.

<sup>33</sup> El Código de Práctica para las Relaciones de las LEAs con las Escuelas (DfEE 0027/2001) especifica que **los Estándares Nacionales para los profesionales dedicados a la mejora escolar individuales reflejarán las principales responsabilidades de las LEAs y además aquellas asociadas a liderazgo profesional** para la mejora escolar que se requieren para la implementación efectiva de un Plan para el Desarrollo Educativo.

<sup>34</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. Se trata de un estudio sobre el cambio de rol de las Autoridades Educativas Locales. Sus autoras, Felicity Fletcher-Campbell y Barbara Lee, son miembros de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa (NFER). Estas autoras citan como estudios previos los trabajos de Derrington (2000), Harris (2001) y Coles (2003). En el análisis de la práctica de las LEAs, seguiremos fundamentalmente los hallazgos de Felicity Fletcher-Campbell & Barbara Lee y Alma Harris.

para evaluar el impacto de los cuatro pilares<sup>35</sup> principales de las políticas que respaldan las estrategias gubernamentales para elevar los estándares de rendimiento escolar. El proyecto se realizó entre junio de 2001 y abril de 2003. Su objetivo central fue evaluar la manera en que las LEAs apoyaban a las escuelas de forma efectiva en la mejora de los estándares de rendimiento, explorando como están implementando y administrando los Planes de Desarrollo Educativo, el Financiamiento Apropiado, el Código de Práctica para las Relaciones entre las LEAs y las Escuelas y el Fondo para los Estándares. El hallazgo fundamental de esta investigación se refiere la contraposición existente entre la descripción oficial de carácter analítica de los roles y responsabilidades de las LEAs y un desenvolvimiento más holístico de tales roles y responsabilidades en la práctica.

*“Aunque la literatura oficial sugiere categorizaciones claras para los roles y responsabilidades de la LEA, la realidad es muy diferente, ya que la mayoría de las LEAs tiende a pensar y categorizar en términos de actividades relacionadas con la mejora en los estándares de rendimiento; estas actividades pueden tener múltiples propósitos, múltiples procesos y múltiples resultados. Por ejemplo, el intercambio de la buena práctica puede facilitar la auto-evaluación mutua y la auto-crítica, ser un medio de seguimiento, y brindar apoyo mutuo” Fletcher-Campbell & Lee (2003).*

### **¿Cómo las LEAs asumieron el cambio de reglas? Rearticulación de las funciones de las LEAs fundada en la comprensión crítica de la política**

De acuerdo con los resultados de este estudio, el proceso de adhesión de las LEAs a las nuevas políticas curriculares y gestión educativa y, fundamentalmente, a su nuevo rol, sobre todo en la etapa inicial ha sido complejo y ha despertado diversas susceptibilidades. Si bien raras veces, se ha cuestionado la agenda de transformación educativa en sí misma, lo común es que han existido temores frente a las exigencias del gobierno central.

Aunque el nuevo rol en general fue aceptado, esto se dio en general con **dos tensiones fundamentales**. Por una parte, causó preocupación el concepto de autonomía escolar y la perspectiva de que la LEA podría intervenir cuando fuera evidente que una escuela no podría ofrecer servicios eficientes, teniendo en cuenta el denominado principio de “tolerancia cero o bajo desempeño”, formulado años antes por el propio DfEE. Por otra parte, los profesionales LEAs manifestaron una preocupación por el aumento significativo del control central y la disminución del espacio para la flexibilidad y la innovación local que las nuevas disposiciones podrían implicar. De hecho, anticipaban dificultades en caso de que éstas se volvieran demasiado inflexibles y restringieran la práctica local que ellos consideraban fundamental para elevar los estándares de rendimiento.

*“El estudio de Ainscow y Howes (2001) del rol de la LEA en la mejora escolar afirma que **las exigencias del gobierno a las LEAs eran posibles** y tenían resultados positivos **siempre y cuando** la fase formal de la legislación no promoviera el logro de objetivos de corto plazo para dañar las actividades más discursivas que condujeran a mejoras sostenibles a largo plazo”. Fletcher-Campbell & Lee (2003)<sup>36</sup>.*

---

<sup>35</sup> a) Plan de Mejora Educativa, b) Financiamiento Apropiado, c) Código de Práctica para las Relaciones entre las LEAs y las Escuelas, d) Fondo para los Estándares.

<sup>36</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

Sin embargo, luego de un período de incertidumbre, las LEAs han brindado amplio apoyo a las intenciones de las políticas gubernamentales y han comprendido con claridad el rol que se espera de ellas: concretar la agenda educativa gubernamental, garantizando la gestión local efectiva de las políticas y prioridades educativas nacionales.

*“Lo que surgió de la investigación fue algo más afín a las **“comunidades de prácticas”** de Wenger (1998) en la cual las **declaraciones formales** como los documentos de políticas **sólo cobran vida cuando se implementan** y se vuelven sujetos al diálogo entre los profesionales”. Fletcher-Campbell & Lee (2003)<sup>37</sup>.*

### Comprensión crítica de la política educativa

Uno de los hallazgos más obvios —aunque en nuestra realidad nacional en algunos casos puede resultar interesante— es que los funcionarios y profesionales de las LEAs tienen discurso propio acerca de cómo implementar la política educativa y sus prioridades independientemente de las propuestas estratégicas y programáticas del gobierno. Cuando se les pregunta a los funcionarios y profesionales LEAs —en el marco de la investigación que nos guía— que identifiquen los factores claves en la mejora de estándares de rendimiento, resulta claro que **ubican la mejora de los estándares de rendimiento dentro de un contexto muy amplio que puede exceder la propuesta nacional**. Los oficiales de mayor antigüedad reflexionaron sobre las condiciones que daban lugar a la enseñanza y aprendizaje efectivos y consideraron una amplia variedad de medidas sobre las mejoras, sin hacer ninguna mención explícita a las iniciativas del gobierno (Fletcher-Campbell & Lee, 2003)<sup>38</sup>. Podemos destacar como significativas las siguientes reflexiones de los oficiales de LEAs:

1. **Mostrar mejoras para desarrollar la credibilidad.** La mejora de los estándares depende de la capacidad de las LEAs para mostrar que ello es posible. *“Como oficiales dedicados a la mejora escolar, nuestra credibilidad reside en haber mejorado algo realmente...y poder mostrarlo y explicar que existe un camino para llegar a mejorar la calidad educativa. Ese camino es accesible y transferible. La transferencia de la buena práctica supone que existen ejemplos de buenas prácticas...”*
2. **Necesidad de pedagogía y buen clima.** La mejora de los estándares —si bien no excluye— supera el enfoque meramente técnico y metodológico, con foco en la disponibilidad de recursos y las secuencias didácticas apropiadas. *“Las buenas prácticas revelan que alcanzar altos estándares de aprendizaje no es sólo cuestión de una buena pedagogía sino de construir buenos espacios para el aprendizaje, un buen clima, el espíritu y las actitudes apropiadas.”* Una autoridad había desarrollado una amplia carpeta sobre educación en valores y esta había sido adquirida por un tercio de sus escuelas. Una forma de enfrentar el problema del aprendizaje era dar lugar a la reflexión del tipo de comunidad/clima de aprendizaje, promovido por la escuela; de ahí la importancia de promover al mismo tiempo la educación en valores.

<sup>37</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

<sup>38</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

3. **Predominancia del nivel social de los alumnos.** El nivel de logro de los estándares de aprendizaje puede estar asociado al origen social de los alumnos. Uno de los oficiales señaló que los indicadores de desempeño de la LEA eran relativamente buenos, en términos nacionales, pero podrían no ser tan buenos a la luz del hecho de que en general la autoridad se encontraba en un área social privilegiada, aunque existían algunos núcleos severos donde se vivían graves carencias socio-económicas.
4. **Necesidad de largo plazo.** Otro enfoque era prever el futuro a largo plazo. Una autoridad había planificado para la siguiente década en oposición a las medidas tomadas meramente para cumplir con objetivos del presente o de corto plazo. No era sólo cuestión de hacer lo mejor en las circunstancias presentes, sino de hacer frente a esas circunstancias y considerar si éstas debían desarrollarse o cambiarse o eliminarse en el futuro. Estas visiones a menudo estaban estrechamente vinculadas a los planes corporativos, o podían ser un subconjunto de aquellos planes, por ejemplo una visión estratégica para la inclusión social. *“Necesitamos ser profesionales y directores hábiles para poder mejorar de manera independiente y trabajar en pos de escuelas inclusivas. Necesitamos delimitar el alcance de los programas de estudios del futuro para pensar en el ambiente necesario para el aprendizaje en el futuro.”*

Este posicionamiento crítico de las LEAs aparece relacionado con tres factores. En primer lugar, las autoridades educativas locales muestran **diferentes niveles de desarrollo** con respecto a la implementación de las cuatro estrategias claves del gobierno. Cada LEA se encuentra en un estadio de desarrollo más o menos avanzado respecto del plan de desarrollo educativo, la implementación del financiamiento apropiado, el código de relaciones con las escuelas y el fondo para los estándares.

En segundo lugar, existen **diferentes líneas de base** bajas/altas, niveles de financiación bajos/altos, informes de Ofsted críticos/favorables, sistemas de educación selectiva/políticas inclusivas. De esta manera, las estrategias del gobierno tenían diferentes efectos en diferentes localidades y, al mismo tiempo, eran percibidas de diferente forma en las diferentes localidades.

En tercer lugar, los diferentes efectos podían ser una **función de la “cultura de trabajo”** de la LEA y era esta cultura la que determinaba en gran parte cómo se interpretaban las diferentes exigencias y responsabilidades externas y cómo se las trataba en el nivel de la práctica; es decir, cómo se las manejaba y la condición que se les daba.

Muchas de las respuestas de los Oficiales LEAs, aparentemente no recurren a las declaraciones de políticas formales, no porque las desconozcan, sino porque su mirada está puesta en cómo la implementan y gestionan en el nivel práctico de la gestión local. Desde la práctica de la gestión local de la política educativa<sup>39</sup> –siguiendo los hallazgos de

---

<sup>39</sup> Conforme a los resultados de la investigación, conviene destacar que el principio de mayor delegación de atribuciones a las escuelas y del presupuesto escolar no encontró resistencia por parte de las LEAs, aunque sin la presión del gobierno central no todos habrían llegado al límite de delegación en el que se encontraban entonces. Sin embargo, ponían en cuestión si una mayor delegación afectaría todo lo que tanto ellas y las escuelas valoraban y que aparecía como un valor agregado en especial en términos de apoyo, oportunidades de creación de redes de conexiones y la prestación de servicios para los cuales las escuelas no querían asumir responsabilidades. Por otra parte, algunas LEAs consideraron que el Fondo para los Estándares daba lugar a

Fletcher-Campbell & Lee (2003)<sup>40</sup> y Alma Harris<sup>41</sup>— vamos a identificar un conjunto de hallazgos sobre aquellas responsabilidades de las LEAs que nos pueden ser útiles para entender el contexto de los estándares nacionales de la supervisión:

---

iniciativas excelentes que conducían a mejorar los estándares de rendimiento (por ejemplo el empleo de asistentes docentes adicionales.) Pero esta iniciativa gubernamental fue cuestionada por las dificultades que presentaba para la planificación a largo plazo Parecía estar en contradicción con algunos de los elementos de planificación apreciados por las autoridades. Los Oficiales LEAs también hacen referencia a los peligros de las fuentes de financiación múltiples, que pueden conducir al financiamiento desproporcionado de las escuelas a pesar de las fórmulas de Financiamiento Apropiado (por ej. escuelas que reciben numerosos subsidios de apoyo adicionales.) También existe frustración cuando se gastaban los recursos en un proceso cuyos resultados se conocían previamente al proceso o que podrían haber sido logrados utilizando menos recursos. Todos los aspectos del financiamiento, incluyendo la utilización de los Fondos de los Estándares, estaban vinculados de manera inexorable con la identificación de las necesidades y del apoyo. Las LEAs habían puesto atención a la ayuda a las escuelas en el manejo de presupuestos y en la toma de decisiones sobre opciones de proveedores. Los oficiales percibían un vínculo entre la calidad de la auto-evaluación escolar y su capacidad de tomar decisiones acertadas sobre su presupuesto. En general, las escuelas primarias expresaron mayor desgano a asumir responsabilidades delegadas que las escuelas secundaria; también eran menos tolerantes en cuestión de la administración de los presupuestos en márgenes estrechos (las escuelas secundarias tenían una masa mayor para manejar.) Aunque los profesionales valoraban la asignación de recursos a iniciativas mayores (en particular, las estrategias nacionales), también expresaron su preocupación con respecto a la inestabilidad del financiamiento y las consecuentes dificultades de la planificación a largo plazo y la falta de flexibilidad para financiar la innovación local. Como conclusión general los Oficiales LEAs manifestaron su preocupación por **un uso más coherente de los fondos**. Hubo evidencia de que las escuelas y las LEAs eran creativas en su uso de diferentes modos de financiación pero que, si se racionalizaran más los fondos, los recursos podrían apoyar de mejor manera el desarrollo a largo plazo para el cual las LEAs tenían singular capacidad.

<sup>40</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

<sup>41</sup> HARRIS A (2001) Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 21, N° 3, pp 261 – 270.

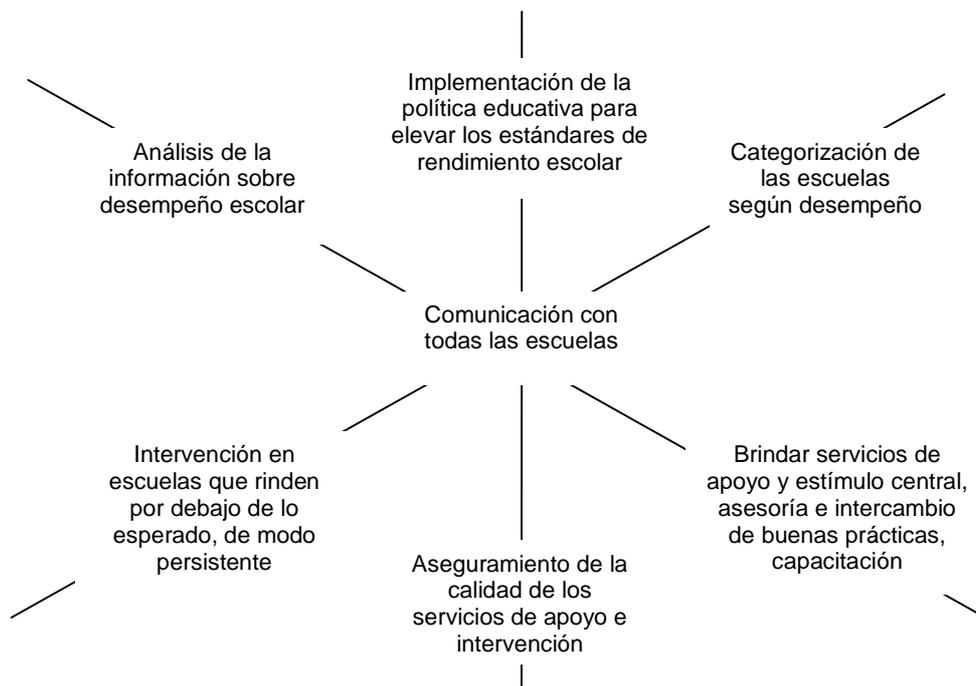


Figura: Responsabilidades de las Autoridades Educativas Locales (LEAs) relacionadas con la definición de Estándares Nacionales de la Supervisión Escolar<sup>42</sup>

1. Implementación de la política educativa para elevar los estándares de rendimiento escolar mediante el Plan de Desarrollo Educativo
2. Análisis de la información sobre desempeño escolar
3. Comunicación con todas las escuelas
4. Categorización de las escuelas según desempeño
5. Brindar servicios de apoyo y estímulo —asesoría, capacitación, intercambios—
6. Intervención en escuelas que rinden persistentemente por debajo de lo esperado
7. Aseguramiento de la calidad de los servicios de apoyo e intervención

Si bien lo común es que exista un ciclo por separado para las diversas responsabilidades, las categorías pueden superponerse o implicarse mutuamente. Por ejemplo, la planificación implica seguimiento y evaluación, y puede conllevar intervenciones institucionales en respuesta a necesidades muy bien identificadas; el análisis de la información sobre desempeño escolar puede derivar en intervenciones de LEAs en las escuelas que causen una seria preocupación; lo cual abre un proceso en sí mismo. Este proceso, a su vez, implica servicios específicos de apoyo en variables de gestión o áreas curriculares.

<sup>42</sup> Basado en el Estudio del Cambio de Rol de las Autoridades Educativas Locales, de Felicity Fletcher-Campbell y Barbara Lee, NFER, Julio 2003.

## **Responsabilidad de implementar la política educativa para elevar los estándares de rendimiento escolar. Algunas evidencias de la práctica local.**

- **Agenda amplia.** El “pilar de la política nacional”: elevar los estándares de rendimiento, con frecuencia tienden a aparecer dentro de una agenda más amplia, la agenda de aprendizaje e inclusión social de toda la vida. Si bien, las LEAs asumen en primer lugar la agenda nacional haciéndose cargo de objetivos formales que se pueden medir y de indicadores “duros” de aprendizaje, progresivamente la agenda local incorpora indicadores “blandos” que pretenden captar la amplitud de resultados diferentes que pueden producir las experiencias escolares. Algunas autoridades ubicaban a la educación dentro de la agenda corporativa más amplia y hacían partícipes a otros departamentos y agencias gubernamentales locales, superando la vieja concepción de “la autoridad educativa / el departamento educativo”.
- **Adhesión a la política como marco nacional.** Los oficiales LEAs participaban activa y positivamente en la implementación de políticas nacionales y respaldaban su tendencia general; sin embargo comentaron y mostraron cautela sobre el efecto de las políticas en el contexto local, cuando percibían que las políticas nacionales podían inhibir actividades que, según ellos, localmente gozaban de antecedentes excelentes en la mejora en los estándares de rendimiento. Los Planes de Desarrollo Educativo (PDE) para elevar los estándares de rendimiento de los alumnos, el Financiamiento Apropriado de las Escuelas, el Código de Práctica para las Relaciones entre las LEAs y las Escuelas y el Fondo para alcanzar los Estándares son las cuatro políticas más claras en cuanto a su intención para delimitar las responsabilidades de las LEAs. De acuerdo con el informe de investigación que seguimos, estas políticas están fuertemente arraigadas en las LEAs visitadas por el equipo de investigación y ningún encuestado cuestionó los principios que apuntalan dichas políticas en ningún momento de la investigación. En general, no solo existe una gran aceptación de la política educativa como marco de trabajo de las escuelas y sus autoridades educativas locales. También existe un consenso en torno a la idea de que representan los valores educativos correctos y señalan el rumbo adecuado.
- **Liderazgo local para la implementación efectiva de la política.** Los oficiales LEAs se encuentran trabajando en diferentes contextos locales, con diferentes tradiciones, fortalezas, debilidades y desafíos localmente. Sin embargo, esta adhesión no significa que no haya conflicto. De hecho, los alcances de estas políticas tiene algún grado de cuestionamiento y no existe una aceptación precisa al detalle operativo de las mismas. De hecho, las políticas nacionales deben ser implementadas en una variedad de contextos; por lo cual la operacionalización de las políticas no es homogénea en toda Inglaterra. Lo que sugiere la información de la investigación es que las políticas proporcionan un marco con una sólida orientación para el sistema educativo y la práctica de las autoridades locales e institucionales. Se reconoce que existe un espacio para el liderazgo local de las prioridades nacionales. Existe evidencia en el sentido que el liderazgo local es una necesidad para concretar la política educativa. En consecuencia, la variedad de visiones y valores, políticas y prácticas específicas son condiciones necesarias para la implementación de la política nacional y no encuentran inhibiciones a menos que se opongan en forma directa al marco de las políticas.
- **Uso creativo de las oportunidades y la implementación flexible de la política** apropiadas al contexto eran un factor clave en el trabajo efectivo. La gestión efectiva y

el uso creativo de oportunidades fueron considerados más cruciales que las mismas condiciones predominantes; por ejemplo, el tamaño de la LEA, las filiaciones políticas. Las percepciones estaban en gran medida determinadas por el contexto en el que trabajaba el personal. Por ejemplo, las LEAs pequeñas consideraban que ser “compactas” era una ventaja mientras que las LEAs más grandes consideraban que la mayor variedad y extensión de sus servicios eran beneficiosas. El liderazgo local no puede desarrollarse sin flexibilidad y variedad de formas de implementación. De hecho, existen modalidades diferentes de implementar la política. Por ejemplo, el Código de Práctica exige que las LEAs conozcan sus escuelas pero la investigación citada muestra que existe una variedad de formas y oportunidades de lograr este conocimiento, y que se recopilaban diferentes tipos de información, a veces de acuerdo a los valores particulares predominantes dentro de una autoridad, por ejemplo, su discriminación positiva hacia un grupo de alumnos particularmente vulnerables.

- **Participación en el proceso de Planificación del Desarrollo Educativo (PDE) de LEA para la mejora de los estándares de rendimiento en las escuelas.** Hubo un grado de consenso en que la LEA como un todo había mejorado su planificación para la mejora de los estándares de rendimiento y, además, había introducido a esa planificación una variedad mayor de *stakeholders*, por lo cual existía una mayor participación directa y más oportunidades para que la planificación se entendiera en más áreas y, a su vez, se implementara de manera más efectiva, precisa y amplia. Se consideraba al proceso más importante que el producto. Hubo consenso entre los oficiales de las LEAs en una gama de autoridades en que habían **aprendido mucho del PDE1** y en que **el PDE2 era un documento más productivo** que en general hacía participar a los *stakeholders* de manera mucho más genuina. En LEAs donde estaban bien desarrolladas la consulta y la planificación, se consideraba tangencial el PDE en la medida en que todo el trabajo enfocado en él ya se había terminado y era una cuestión “técnica” documentarlo en el formato requerido. Sin embargo, también se comentó que **en teoría** sería posible desarrollar un documento de PDE sin un nivel de consulta profundo y sin la participación efectiva de los *stakeholders*, **aunque era poco probable que esto** condujese a cambios significativos en esa autoridad ya que los *stakeholders* implicados no habrían sido partícipes en el proceso de su desarrollo. Hubo evidencia de que existía un continuo de práctica no sólo en la integración del PDE con otros documentos y mecanismos de planificación de políticas sino también su capacidad de ser un documento que funciona y pone en marcha acción (por ejemplo, dando lugar a una supervisión regular y a la evaluación de puntos de acción.)
- Entre los **inhibidores** nombrados para la implementación de la política educativa figuraban problemas de: trabajo inter-agencias en autoridades locales muy grandes, persistencia de políticas no oportunas<sup>43</sup>, reclutamiento y retención, en especial donde los salarios de los directores de antigüedad en las escuelas excedían los salarios designados para los puestos en las LEAs, la movilidad de los alumnos, culturas escolares que no brindaban apoyo, organizaciones que todavía no eran “organizaciones de aprendizaje”, o burocracia excesiva en el gobierno local y apoyo administrativo inapropiado o insuficiente.

---

<sup>43</sup> Puede ser que ciertas políticas tengan “fecha de vencimiento” y, una vez que se ha completado su tarea y se ha alcanzado el resultado deseado en la práctica, deben adaptarse o incluso eliminarse para dar lugar a otra política que se enfoque en la nueva situación.

## **Responsabilidad de analizar la información sobre desempeño escolar. Algunas evidencias de la práctica local.**

- **Marco común.** Hubo consenso en que la supervisión y la evaluación efectivas requerían un marco claro, compartido y comprendido tanto por los evaluadores como por los evaluados. De todos modos, en muchos casos el ejercicio de análisis de información fue realizado en mutua colaboración con la escuela.
- **Posibilidad de ampliar la información nacional.** Algunos oficiales LEAs plantean la posibilidad que la información nacional presentada y analizada por las escuelas y LEAs necesite ampliarse para abarcar otros valores y criterios relevantes para los objetivos además de elevar los estándares de rendimiento en determinadas materias. La investigación que estamos siguiendo<sup>44</sup> demostró que **existía preocupación sobre la inclusión social** y algunos Oficiales LEAs reconocían el hecho de que las escuelas podían ignorar este aspecto y aún así podían tener una clasificación alta en las listas de posiciones nacionales y en los informes de inspección de Ofsted. Las LEAs manifiestan preocupación por ampliar el análisis de información de manera tal que se tomen en cuenta las necesidades y logros de la comunidad en su totalidad, elevando así el alcance de los análisis de las escuelas individuales- análisis que pueden verse inhibidos por las características sociales de los inscriptos en la escuela.
- **Ventajas y riesgos del análisis conjunto.** La investigación revela que el personal en las escuelas generalmente se mostraba dispuesto al análisis conjunto de la información sobre desempeño escolar con los oficiales de LEA; lo cual les permitía que se manifestaran las dificultades de la escuela para mejorar los estándares. Los problemas surgían cuando las escuelas ocultaban, o no reconocían, sus dificultades y, al mismo tiempo, el análisis e interrogatorio de la LEA no era lo suficientemente riguroso, y las fuentes del potencial apoyo no se clarificaban.
- **Necesidad de análisis específico tanto para reconocer la buena práctica como para elaborar respuestas de apoyo a la medida.** Teniendo en cuenta la especificidad, se necesitaba el análisis detallado de situaciones específicas para desarrollar intervenciones específicas que harían una diferencia y, ciertamente, para reconocer la buena práctica e identificar en ella los principios que se compartirían en los demás lugares.
- **Valoración del consultor LEA como “amigo crítico” (“critical friend”).** Los procesos y plazos de recopilación de datos generalmente comunicaron que las escuelas analizaban su propia información de manera efectiva, pero valoraban el poder intercambiar información con un “amigo crítico” externo, en particular, alguien con conocimientos de información comparable y escuelas similares dentro de la autoridad. Esta evidencia se une a la conciencia de utilizar, cada vez más, una amplia variedad de fuentes de información, no solo la recopilación formal de datos duros, para comprender el desempeño de las escuelas e informar sobre la posibilidad de elevar los estándares de rendimiento. En algunos casos esto estaba vinculado a la visión de que la educación es una responsabilidad corporativa.

---

<sup>44</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

- **La calidad del supervisor puede hacer la diferencia.** Un Director de escuela comenta: *“El inspector- nexa también ha cumplido un papel importante en respaldar junto a nosotros el establecimiento de objetivos realistas y exigentes. En particular, las conversaciones se han centrado en el análisis y la importancia de la información de la etapa clave previa y de la información “in-house” arrojada por nuestros propios sistemas de supervisión. Por lo tanto el rol del inspector- nexa está bien recibido, mejorando la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y los estándares. Un supervisor competente, experimentado y bien informado puede hacer la gran diferencia para una escuela”.* (Canavan, 2001.)<sup>45</sup>

### **Responsabilidad de comunicarse con las escuelas. Algunas evidencias en la práctica local**

- **Cuidar la relación.** Ninguna de las nuevas funciones de las LEAs puede desarrollarse sin cuidar la comunicación y los aspectos de relación con las escuelas. Las LEAs han sido identificadas como socio y planificador estratégico, portador de información relevante, supervisor y evaluador, prestador directo de servicios de mejora de la calidad de la enseñanza y de la gestión escolar, agente promotor de innovaciones y buenas prácticas, organizador de redes de mejora escolar. Las relaciones positivas con los directores también se mencionaron como elementos fundamentales para la mejora de los estándares de rendimiento; en gran parte porque facilitaban un “diálogo franco” entre el oficial LEA y el Director para reconocer en conjunto la categoría de desempeño de las escuelas.
- **Espíritu de cuerpo.** También se han destacado las características claves de las autoridades efectivas como asociaciones bien integradas de políticos, oficiales y escuelas; con un foco inequívoco de interés en la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los objetivos exigentes son en sí mismos insuficientes. No despiertan entusiasmo. Se requiere un espíritu colectivo que una a la comunidad en torno a valores y creencias básicas.
- Hubo evidencia surgida de los estudios de casos de que **las “buenas relaciones” incluían el fomento del estímulo y de la auto-evaluación** por parte de la LEA y el aliento a las escuelas para que éstas se hicieran responsables de sus propios estándares de rendimiento.

### **Responsabilidad de categorizar las escuelas según desempeño<sup>46</sup>. Algunas evidencias de la práctica local.**

- **Variedad de formas de categorización.** Pese a la tendencia nacional a simplificar la categorización de las escuelas, las evidencias encontradas dan cuenta de una variedad de maneras con las cuales las autoridades “categorizaban” a las escuelas en

<sup>45</sup> Citado por FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453.

<sup>46</sup> Categorías relacionadas con el Código de Práctica para las Relaciones entre las LEAs y las Escuelas: a) escuelas con alto desempeño e intervención mínima de la LEA; b) escuelas consideradas satisfactorias pero con posibilidades de mejora que reciben intervención moderada de la LEA; c) escuelas que acaban de salir de medidas especiales/que causan preocupación/debilidades serias y que reciben intervención intensa de la LEA.

términos del nivel de intervención y apoyo asignado por la LEA. En todos los casos, se negociaba la categorización con las escuelas y en algunos casos **era muy fluida**, con escuelas pidiendo recategorización en caso de períodos “turbulentos” (por ejemplo, un cambio súbito en el personal o características de los alumnos inscriptos.)

- **Proceso de categorización y seguimiento conjunto.** Todas las LEAs contaban con mecanismos para categorizar las escuelas según desempeño, incluso si, al mismo tiempo, existían otras categorías basadas en diferentes criterios y valores. Las categorizaciones se hacían sobre la base del seguimiento y monitoreo que desarrollaban los profesionales de la mejora escolar. Todas las autoridades del estudio de casos tenían mecanismos bien claros para el análisis de la información sobre desempeño y la consiguiente categorización de las escuelas. **Aunque** las categorizaciones eran generadas por la LEA y, así la responsabilidad recaía en la LEA, muchas realizaban el seguimiento de las escuelas **en conjunto con ellas** mismas y, de hecho, las escuelas analizaban la información en estrecha colaboración con la LEA.

#### **Responsabilidad de brindar servicios de apoyo y estímulo central. Algunas evidencias de la práctica local.**

- **Implicación creciente de otros profesionales.** Las funciones de la LEA, en términos de apoyo y asesoramiento, se intercambiaban cada vez más con otros profesionales expertos en la autoridad, por ejemplo, docentes y/o directores de escuelas sobresalientes; esto generalmente se percibía como beneficioso para ambas partes. Existía evidencia creciente de que el concepto de apoyo central se estaba ampliando hasta incluir coordinadores estratégicos, consultores con base en las escuelas – de hecho, cualquier persona que participara en la práctica efectiva que contara con la capacidad de difundir esa buena práctica a sus colegas. El uso de una variedad de personal de la autoridad para complementar la capacidad de los consultores y oficiales de la LEA generalmente gozó de aceptación, sobre todo por la extensa lista de profesionales a los que empleaba y ofrecía oportunidades de desarrollo.
- **La calidad de los servicios depende de la calidad de las personas que lo prestan.** Todas las autoridades del estudio de casos prestaban determinados servicios de apoyo centrales y, en todas las escuelas visitadas, en principio éstos eran valorados aunque se los consideraba sólo tan buenos como las personas que los prestaban. Las escuelas recalcaron la calidad y habilidad de los oficiales de las LEAs. Para las primeras, estas dos características en los oficiales eran fundamentales para la efectividad de sus intervenciones. Aunque todas las escuelas en las autoridades de los estudios de casos hablaron en forma positiva de los aspectos de los servicios de apoyo y centrales de las LEAs, algunas hicieron referencia a relaciones con algunos Consultores LEAs con falencias, ya sea a causa de los servicios en su totalidad o –más comúnmente- a causa de otros que no se habían ganado tanto respeto como otros de sus colegas.
- **Falta de coordinación de las fuentes de apoyo.** También hubo pruebas de que la totalidad de las fuentes de apoyo a menudo estaba mal coordinada. Los directores de las escuelas demandan dos cosas, en general; por una parte, un mejor ajuste entre el apoyo potencial y las necesidades; y por otra, el establecimiento de los límites de determinadas iniciativas de apoyo.

- **Condiciones para el intercambio eficaz de buenas prácticas.** Dentro de las autoridades participantes en la investigación había en vigencia una variedad de estrategias para el intercambio de la buena práctica. Sin embargo, no existía un alto grado de confianza ni sobre el efecto de esas estrategias ni sobre cómo se transmitía la buena práctica. Las escuelas valoraban la habilidad de los oficiales de las LEAs para la **correspondencia entre la necesidad específica y la “buena práctica” existente**; generalmente consideraban que existía un beneficio mutuo en el intercambio y que no era un proceso unidireccional. De la misma manera, se consideraba que la “buena práctica” **existía en núcleos más que en establecimientos educativos específicos**. Por lo tanto, los oficiales necesitaban un conocimiento profundo de las particularidades de la práctica educativa para facilitar el intercambio de desarrollos interesantes.
- **Desarrollo y uso de redes.** Desde esta perspectiva, el intercambio de la buena práctica mediante el establecimiento, mantenimiento y facilitación del uso de redes es considerada por una amplia variedad de actores –oficiales LEAs, directores— como una función clave de las LEAs para la mejora efectiva en los estándares de rendimiento.
- **Facilitar un espíritu de “comunidad de aprendizaje” como fuente de estímulos y desafíos para enfrentar los exigentes estándares.** Las maneras en que se brinda estímulo deben ampliarse para que la LEA pueda garantizar que se planteen exigencias y se responda a los estándares. Se considera una función clave de las LEAs, el estímulo a los estándares existentes, pero no necesariamente siendo agentes del estímulo sino facilitando un espíritu de “comunidad de aprendizaje” para que, en la medida de lo posible, los profesionales apunten activamente al estímulo luego de la auto-evaluación y de reflexión. La investigación demostró que una vez que se habían establecido una comunidad de aprendizaje y el deseo de mejorar, los profesionales en la escuela se exigían y brindaban estímulos unos a otros. La auto-evaluación y la reflexión contribuyeron a que los profesionales buscaran estímulos y plantearan exigencias en forma activa.
- **LEA/Escuelas: Una sociedad para elevar los estándares de aprendizaje.** Algunas declaraciones de directores ilustran qué tan bien las LEAs apoyan a los directores en la medida que trabajan para elevar los estándares de rendimiento en sus escuelas: *“En pocas palabras, el trabajo con la LEA ha sido una fuerza positiva en nuestro trabajo, marcado por el diálogo franco basado en el intercambio de opinión genuino y estimulante, un reconocimiento de que **somos socios en esto** y el deseo de intercambiar fuerzas y basarnos en ellas para mejorar”* (Wiseman, 2001.)<sup>47</sup>
- **Variabilidad y oportunidad del apoyo.** Las escuelas en el estudio en general apreciaban el apoyo de la LEA -la mayor parte del cual era solicitado “a la medida” y no publicitado- y la mayoría de los entrevistados consideraba que las escuelas necesitan las LEAs para ayudarlas a mejorar aunque en grados variables en diferentes momentos.
- Existe una **variedad de enfoques** de gestión de apoyo, incluyendo el establecimiento de un equipo multi-disciplinario de respuestas rápidas, la retención de fondos para respaldar la capacitación financiada centralmente y paquetes de intervención

---

<sup>47</sup> Citado por FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. El subrayado es nuestro.

informados por el conocimiento profundo por parte de los oficiales de las necesidades de las escuelas.

- **Tamaño de LEA y efectividad del apoyo.** La percepción del personal que trabajaba en autoridades más grandes era que el tamaño de la autoridad era beneficioso en que existían mayores y más variados recursos en el centro y que existía la oportunidad para el diálogo profesional y el debate entre oficiales con experiencia similar. Por otro lado, hubo evidencia de que la buena gestión en autoridades más pequeñas podía lograr que las escuelas estuvieran listas para identificar fácilmente las fuentes de apoyo necesarias y en consecuencia de que estuvieran satisfechas con el servicio recibido.
- **Apoyar preferentemente la inclusión.** Hubo algunos que sugirieron que los servicios locales centrales debían ponerse al servicio de la inclusión social y promover el bienestar de los alumnos más vulnerables; se señaló que era posible que una escuela ostensiblemente “exitosa” podría estar pasando por alto la agenda sobre inclusión social y asuntos pendientes que permanecían ocultos porque no se los cuestionaba. Hubo evidencia de que una visión inclusiva y a largo plazo de la actual capacidad de recursos y las futuras necesidades de las LEAs era necesaria para el bienestar de todas las escuelas dentro de la LEA.
- **Mejora en la capacitación y en la planificación para la sucesión de cargos.** Para algunas LEAs es crucial el aseguramiento de las mejoras de las capacidades y de la planificación de las sucesiones de cargos de personal clave de las escuelas. Ello no puede lograrse sino mediante la adopción de una perspectiva a largo plazo de las necesidades de desarrollo del personal y de la institución y aprovechando las oportunidades ofrecidas para satisfacer dichas necesidades.

### **Responsabilidad de intervenir en escuelas que rinden –persistentemente– por debajo de lo esperado**

- **Proporcionalidad entre capacidad institucional y uso de medidas extremas.** El rol de LEA está en gran parte determinado por responsabilidades legales. Sin embargo, se ha probado que éstas son más importantes cuando la auto-evaluación y el plan de mejora son más débiles, y menos cruciales cuando la auto-evaluación y el plan de mejora son fuertes. El Código de Práctica exige que las autoridades centren la intervención en escuelas que rinden por debajo de lo esperado. Todas estaban haciendo esto y algunas habían tenido éxito luego de medidas especiales en las escuelas.
- **¿De qué depende la efectividad de la intervención?** La respuesta efectiva dependía de análisis efectivo de los resultados de la evaluación externa, del análisis de la información contextual y de la capacidad de la LEA tanto en términos de calidad como de cantidad de su personal de responder a la necesidad identificada. En este sentido, cobraba importancia la capacidad de hacer modificaciones rápidamente, la capacidad para combinar necesidad con recursos, la flexibilidad del enfoque, y las relaciones positivas con las escuelas, de manera de lograr la comprensión, la cooperación y confianza del personal escolar. La investigación arrojó evidencia sobre un conjunto de condiciones de las LEAs que favorecen una intervención escolar efectiva: el liderazgo y gestión, la estrecha colaboración, la claridad de los sistemas, el uso efectivo de los

recursos de otras fuentes y redes, el buen Desarrollo Profesional Continuo, la creatividad en planteo de soluciones, la capacidad de administrar la transición hacia la no-intervención. Aunque –como contraparte– **surgió la cuestión de la calidad del personal escolar**; cuestión que no se puede subestimar.

### **Responsabilidad de asegurar la calidad de los servicios de apoyo e intervención. Algunas evidencias de la práctica local.**

- **Medidas para evaluar progresos.** Se les ha exigido a las LEAs que establezcan sus propios dispositivos internos de supervisión para mantener y evaluar su rol. “Una LEA efectiva debe saber qué quiere lograr y cómo lo logrará. Debe contar con una serie de medidas para evaluar su progreso hacia los objetivos” (Comisión Auditora, 1999)<sup>48</sup>.
- **Equipo multidisciplinario como factor de éxito.** Las LEAs capaces de contar con una fuerza de trabajo multidisciplinaria tenían mucho más éxito. Lograban organizar a su personal cubriendo todos sus servicios.
- **Servicios de preventivo de apoyo y estímulo para todas las escuelas.** Junto al cumplimiento del principio de la “proporcionalidad inversa” se brindaba una serie de redes y oportunidades para que los profesionales de las distintas escuelas –con independencia de su nivel de éxito– se reunieran, debatieran y colaboraran. Además de la asignación formal de los días de consultas, las escuelas podían recibir y hacer visitas que evitaban el aislamiento y las resguardaban contra el peligro de que su situación se les volviera en contra sin que nadie lo notara ni se pudieran tomar medidas al respecto. Por lo tanto las autoridades estaban considerando el Código de Práctica y utilizando todas las actividades a su disposición para **actuar no sólo como una red de seguridad sino también como un dispositivo para el desarrollo.**
- **Servicios que llegan al aula y de fácil acceso: los más valorados por los “clientes”.** El estudio que estamos siguiendo<sup>49</sup>, revela que hubo evidencia contundente en algunas autoridades de que se habían establecido medios rigurosos para asegurar la calidad en los servicios. En general, comprendían mecanismos para captar los comentarios de los clientes y analizar el impacto de la supervisión. Aunque se puede afirmar que algunos “clientes” de la supervisión tenían expectativas muy bajas, las entrevistas a las escuelas arrojaron evidencia de que los profesionales tenían muy en claro lo que hacía o no la diferencia en sus clases. Los más valorados eran los servicios que alcanzaban el salón para hacer frente a las dificultades de manera práctica y que en sí mismos se hacían de fácil acceso cuando se necesitaba asesoramiento u orientación. Hubo pruebas de que los acuerdos a nivel de los servicios se estaban volviendo mucho más rigurosos.

---

<sup>48</sup> Citado por FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453. ¿Se puede medir el “efecto LEA”? Un estudio del NFER (Derrington, 2000), según nos informan las investigadoras FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) consideraba que podía ser irrealista evaluar el impacto de una LEA en términos de los resultados de los alumnos, aunque dicho impacto pudiera ser evaluado en términos de calidad de los procesos y las relaciones.

<sup>49</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2003) A Study of the changing role of local education authorities. London: NFER, Research Report N° 453.

## 1.2 Estándares nacionales para los inspectores de educación

OFSTED señala que tiene la obligación de garantizar evaluaciones efectivas. Ello tiene que ver con la seguridad y confiabilidad de la evidencia, la precisión y la justicia de las evaluaciones y si se han identificado los aspectos a mejorar correctamente. Pero, todo esto debe realizarse en un buen clima humano y profesional, con objetividad y buen trato.

Con estos propósitos, Ofsted ha establecido, por una parte, un Marco de Inspección con estándares y descriptores y por otra, un código de conducta que deben respetar los inspectores. Tanto los estándares de calidad de la inspección como los principios éticos que rigen la práctica de la inspección sintetizan las siguientes competencias generales:

1. Evaluación justa y precisa
2. Confiabilidad de la evidencia
3. Comunicación de los hallazgos
4. Profesionalidad
5. Objetividad
6. Integridad
7. Confidencialidad
8. Conducción

Este marco de competencias generales sirve de base esencialmente para el monitoreo y evaluación de las evaluaciones escolares y; los programas de capacitación y acreditación como evaluador. Se trata de competencias entendidas como capacidades y cualidades útiles en muchas situaciones. No sólo relacionadas con una situación, tarea o resultado específico en un área determinada de responsabilidad.

### **Evaluación justa y precisa**

Capacidad de los inspectores para formular juicios justos y precisos acerca de la escuela y lo que necesita hacer para mejorar.

- Las hipótesis iniciales surgen de la evidencia de la pre-inspección y suscitan las cuestiones más importantes sobre el desempeño escolar.
- Basan sus juicios en toda la evidencia de la inspección teniendo en cuenta los criterios y puntos de referencia del programa de evaluación escolar.
- Evalúan en forma profunda la eficiencia de la escuela, comprenden el desempeño escolar en forma integral y diagnostican las principales fortalezas y debilidades.
- Llegan a conclusiones válidas que se argumentan en forma convincente y coherente con el Marco de Inspección, siendo consistentes con la evidencia.
- Identifican los aspectos que son fundamentales para mejorar y brindan una base clara para que los docentes, directores y otros actores tomen medidas.
- Acuerdan las principales conclusiones sobre la Escuela en forma corporativa; y
- Las evaluaciones realizadas cumplen con los requisitos del Marco de Inspección y las especificaciones contractuales.

### **Confiabilidad de la evidencia**

Capacidad de los inspectores de observar, recopilar, analizar y sintetizar evidencias confiables que respalden las evaluaciones de la inspección.

- Analizan e interpretan información de manera atenta y profunda, incluyendo indicadores cuantificables, el informe de inspección previo, la información provista por la escuela y las opiniones de padres, alumnos y otros.
- Recopilan información suficiente —en cantidad y diversidad— para que sea representativa de las tareas y rasgos significativos de la escuela, permitiendo así evaluar las hipótesis de pre-inspección.
- Incluyen observación de primera línea y sustancial de las tareas de los alumnos y los maestros, y facilitan el diálogo con alumnos, maestros y otros.
- Hacen un uso inteligente de la evidencia y evalúan las afirmaciones en contraste con la evidencia de otras fuentes.
- Hacen registros precisos y evaluativos de la evidencia y hallazgos que apuntalan las evaluaciones de la inspección.

### **Comunicación de los hallazgos**

Capacidad de los inspectores para la comunicación oral y escrita de los hallazgos de la inspección de manera que sea clara y útil para la escuela, los directores, los docentes y los padres.

- Transmiten evaluaciones, tanto en forma oral como escrita, de manera que sean fácilmente comprendidas por la audiencia, en especial los padres en el caso del informe escrito.
- Expresan juicios de valor en forma inequívoca, explicándolos en forma convincente e ilustrándolos en forma juiciosa.

### **Profesionalidad**

Capacidad de los inspectores para realizar una inspección altamente profesional. Capacidad para comprender el contexto de la escuela y prepararse a conciencia, rigiéndose por el código de conducta y aumentando el valor de la inspección para la escuela.

- Se preparan a conciencia para la inspección y entienden el contexto de la escuela, los requisitos del Marco de Inspección, y los temas, aspectos y variedad de edades de los alumnos en cuestión.
- Se rigen por el código de conducta y se aseguran de cumplir con la garantía de calidad hacia los docentes y resto del personal.
- Contribuyen al valor de la inspección para la escuela a través de las relaciones profesionales y espontáneas que establecen con la comunidad escolar, en especial con los docentes.

## **Objetividad**

Los inspectores deben estar libres de influencia para desarrollar su trabajo de forma independiente, imparcial y objetiva.

- Evalúan la tarea de la escuela objetivamente, son imparciales y no tienen ninguna conexión previa con la escuela, su personal o miembros del consejo que puedan perjudicar su objetividad.
- Mantienen un diálogo productivo y útil con el personal, y comunican las evaluaciones sobre la tarea de los maestros y la escuela de manera clara y honesta
- Informan de manera honesta y clara, garantizando que las evaluaciones reflejan los logros y medidas de la escuela en forma precisa y confiable.

## **Integridad**

Los inspectores deben realizar la inspección con coherencia entre los principios éticos y criterios de realización de la inspección y la totalidad de sus acciones, irradiando una sensación de paz y dignidad.

- Realizan su tarea con integridad, tratando a todos aquellos que conocen con cortesía y sensibilidad.
- Hacen todo lo posible para minimizar el estrés, en particular garantizando que ningún docente sea sobre-inspeccionado y sin pedir que se prepare ningún documento especialmente para la inspección.
- Actúan por el interés y bienestar de los alumnos, los directores y docentes; y donde sea relevante, de los padres.

## **Confidencialidad**

Los inspectores deben respetar la integridad de las personas que están siendo inspeccionadas. La comunicación oral y escrita debe preservar la dignidad profesional de los docentes y directivos.

- Respetan la confidencialidad de la información, en especial sobre los docentes y las evaluaciones sobre su enseñanza individual.
- Consideran el principio de confidencialidad en la comunicación oral y escrita cuando se compromete la imagen y credibilidad profesional de directivos y docentes.

## **Conducción**

Capacidad de los inspectores acreditados como jefes de inspección para liderar y gestionar un equipo de inspección de una escuela. Capacidad para cumplir con los objetivos de la inspección en un buen clima de cordialidad y profesionalidad.

- El inspector jefe establece un clima en el que la inspección es valorada por la escuela.
- El inspector jefe garantiza que el equipo está completamente informado sobre la escuela y el foco de la inspección.
- El inspector jefe establece altas expectativas para el equipo, planificando y gestionando los procesos de inspección en forma efectiva para cumplir con ellas

- El inspector jefe supervisa el trabajo del equipo y lo desafía en forma efectiva para asegurar la evidencia de la inspección y la formulación de juicios
- El inspector jefe garantiza que los principales juicios sobre la escuela sean corporativos y consecuentes con las evidencias.

### 1.3 Estándares nacionales para los profesionales dedicados a la mejora escolar. Marco de capacitación y desarrollo

Paralelamente, mientras las LEAs como organismo de gobierno local implementaba sus nuevas funciones, el gobierno preparaba un marco de estándares nacionales para impulsar el perfeccionamiento y desarrollo de los profesionales dedicados a la mejora escolar<sup>50</sup>.

Para cumplir eficazmente con sus funciones, las LEAs requieren contar con profesionales dedicado exclusivamente a la mejora escolar. El gobierno inglés reconoce que este rol del es muy exigente en término de responsabilidades y muy complejo en términos de perfil requerido. Para ser un profesional dedicado a la mejora escolar de alta efectividad es fundamental asumir un liderazgo profesional y demostrar una clara visión para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en la comunidad escolar.

En general, se busca contar con pedagogos experimentados o directivos de escuelas que mantengan un conocimiento actualizado sobre el mundo cambiante de la educación y dominan las habilidades interpersonales, especialmente de comunicación e influencia. El énfasis esta puesto en demostrar cómo aplicar la comprensión de la investigación actual al aprendizaje y enseñanza efectivos junto a la capacidad de difundir la buena práctica y compartir nuevas ideas en un clima educativo cambiante.

Estos requerimientos de conocimientos y habilidades no son fáciles de encontrar en los perfiles de consejeros y consultores de las antiguas LEAs. Ello, de alguna manera, explica la importancia de definir estándares y promover la reconversión profesional en el nivel de consejeros y consultores LEAs. No debiera sorprender que, tres meses después de publicar los estándares de gestión de los supervisores dedicados a la mejora escolar se publique también el marco de capacitación y desarrollo en dichos estándares.

Para ser efectivos, los profesionales dedicados a la mejora escolar deben brindar apoyo y estímulo, en forma directa o indirecta, a las escuelas, grupos e individuos. El rol implica el conocimiento, la aplicación y desarrollo de una amplia gama de estrategias y estructuras, que han sido efectivas en la mejora de escuelas con diferentes características y contextos. También implica contribuir a un clima de mejora continua estimulando a las escuelas para elevar sus estándares, promoviendo estrategias para mejorar la inclusión de individuos y grupos potencialmente excluidos y trabajando en forma efectiva con otras agencias activas en el campo.

Pero, sin duda, en el centro del nuevo rol figura la comprensión del proceso de aprendizaje y cómo contribuyen la observación de clases, la supervisión y la evaluación para elevar los estándares en las escuelas. Los profesionales dedicados a la mejora escolar requieren la capacidad de utilizar la información para identificar fortalezas y debilidades, pero además- y aún más importante- deben tener la experiencia y observación rigurosa requerida para diagnosticar los factores que causan debilidades y para hacer recomendaciones que conduzcan a la mejora.

---

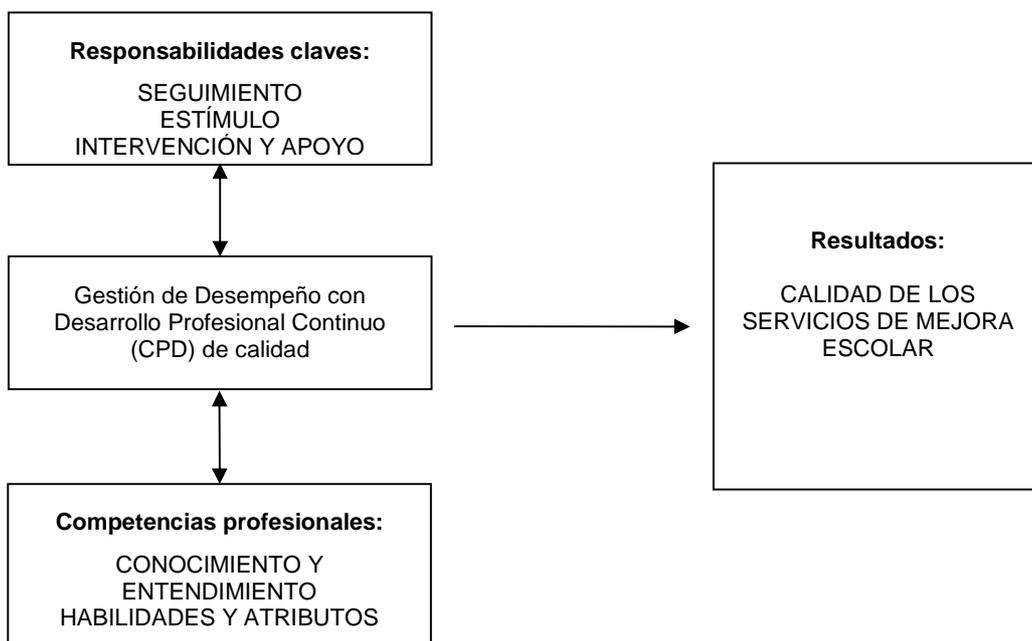
<sup>50</sup> Para que esta función de mejora escolar como agente externo este regulada a nivel nacional, The Role of the LEA in School Education, publicado por la Secretaría de Educación en Octubre de 2000, establece la propuesta para crear los Estándares Nacionales para los Profesionales Dedicados a la Mejora Escolar

También necesitan demostrar su compromiso hacia el liderazgo profesional, lo cual los hace partícipes del fomento de una enseñanza y aprendizaje inspiradores y de la articulación de una visión para la futura educación. Finalmente, deben ser capaces de identificar la buena práctica y compartirla con las escuelas e individuos para ayudar a lograr cambios en la gestión escolar y la calidad de la educación.

Por lo tanto, es evidente que este es un rol muy exigente, que requiere altos niveles de habilidades interpersonales, de comunicación y liderazgo. Para ser efectivos, los profesionales dedicados a la mejora escolar deben saber relacionarse con los demás, trabajar en equipo y demostrar capacidad de influenciar y persuadir a otros para que tomen medidas, así como también demostrar habilidades de alto nivel como facilitadores, a menudo en circunstancias adversas. Deben demostrar los estándares exigidos para liderar y apoyar a individuos y equipos y para contribuir a los objetivos generales del servicio en el que están trabajando.

### **Estructura de los Estándares Nacionales del Profesional de la Mejora Escolar**

La estructura de diseño de los Estándares Nacionales para los profesionales que se especializan en la mejora escolar consta de dos elementos: 1) Las responsabilidades centrales del rol del proveedor de la mejora escolar y, 2) Los conocimientos, habilidades y atributos personales con las que debe contar un individuo para cumplir con dichas responsabilidades.



Las responsabilidades centrales de los profesionales dedicados a la mejora escolar se deducen fundamentalmente del Plan de Desarrollo Educativo (PDE) que cada LEA debe formular y del Código de Práctica para las Relaciones de las LEAs con las Escuelas. Por una parte, la formulación y gestión del PDE exige una serie de responsabilidades asociadas a liderazgo profesional para la mejora escolar. Por otra parte, el Código

determina las principales responsabilidades de las LEAs, de las que deben ocuparse específicamente el profesional dedicado a la mejora. Estas son: a) Monitoreo y seguimiento de las escuelas; b) Desafiar y estimular a las escuelas; c) Intervención y apoyo para la mejora escolar. Estas responsabilidades están apuntaladas por una estructura de conocimientos y atributos que el profesional debe desarrollar y poner en juego en las situaciones institucionales que enfrente. El gobierno inglés espera que estos dos elementos de estándares —responsabilidades y competencias—, combinados con el desarrollo profesional y la gestión de desempeño efectiva conduzcan a mejoras en la calidad de los servicios para la mejora escolar.

## Responsabilidades de los Profesionales dedicados a la Mejora Escolar

	Áreas clave	Dimensiones
Estándares Nacionales de Responsabilidad para los Profesionales dedicados a la Mejora Escolar	<b>1. Seguimiento de escuelas</b>	1.1 Uso y aplicación de la información sobre desempeño
		1.2 Evaluación del impacto
	<b>2. Estímulo frente a los desafíos de mejora</b>	2.1 Establecimiento y acuerdo de metas
		2.2 Rendición de cuentas
		2.3 Medidas ante bajo desempeño
	<b>3. Intervención y Apoyo</b>	3.1 Liderazgo personal
		3.2 Escuelas en circunstancias desafiantes y escuelas que causan preocupación
		3.3 Estrategias nacionales y locales
		3.4 Autoevaluación escolar

## **1. SEGUIMIENTO DE ESCUELAS**

### **1.1. Uso y aplicación de información sobre desempeño**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 1.1.1. Utilizan y aplican la información sobre desempeño y la información local para categorizar las escuelas de manera apropiada en niveles de preocupación e identificar alto y bajo desempeño de alumnos, escuelas o áreas;
- 1.1.2. Partiendo de la información disponible, identifican el desempeño de subgrupos de alumnos (incluyendo niños y niñas, minorías étnicas, alumnos con necesidades especiales y los más capaces) e identifican fortalezas y debilidades;
- 1.1.3. Proponen cambios apropiados en la enseñanza y el aprendizaje que surgen de la evidencia demostrada por la información, e identifique la buena práctica en la enseñanza y el aprendizaje para difundirla a otras escuelas;
- 1.1.4. Hacen conexiones significativas entre las características fundamentales que contribuyen a las escuelas que están enfrentando situaciones adversas y aquellas que están causando preocupación; y
- 1.1.5. Realizan una observación de clases rigurosa, utilizando criterios que sean claros para los maestros, y busque comentarios basados en un registro y análisis preciso de la evidencia.

### **1.2. Evaluación del impacto**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 1.2.1. Formulan y evalúan hipótesis de investigación, que se confirman a la luz de la evidencia, y apuntalan recomendaciones claras y provechosas;
- 1.2.2. Evalúan el impacto en, y la implementación de, estrategias locales y nacionales para elevar los estándares en las escuelas, haciendo uso de datos comparativos;
- 1.2.3. Analizan y evalúan la gestión y gobierno escolares y preparan un informe de evaluación por escrito señalando los resultados;
- 1.2.4. Analizan y evalúan la documentación de planificación y planteamiento de objetivos para la escuela; y
- 1.2.5. Moderan el proceso de auto-evaluación escolar y sus resultados para lograr mejoras.

## **2. ESTÍMULO FRENTE A LOS DESAFÍOS DE MEJORA**

### **2.1. Establecimiento y acuerdo de objetivos**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 2.1.1. Estimulan a las escuelas para que establezcan objetivos que exijan el máximo esfuerzo y para que tengan altas expectativas del desempeño de los alumnos;
- 2.1.2. Analizan la gama de información sobre desempeño y contexto provista por las escuelas como respaldo para el establecimiento de objetivos, incluyendo datos comparativos para validar conclusiones; y
- 2.1.3. Comprenden las circunstancias específicas de las escuelas que enfrentan situaciones de exigencia y aquellas con bajo desempeño para estimular mejoras en el desempeño escolar.

### **2.2. Rendición de cuentas**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 2.2.1. Responsabilizan a los administradores y directivos escolares por las medidas;
- 2.2.2. Desafían la práctica deficiente y el incumplimiento de los acuerdos y contratos;
- 2.2.3. Cuando es apropiado, proporcionan comentarios negativos y hacen frente al conflicto para elevar los estándares escolares y el rendimiento de los alumnos;
- 2.2.4. Hacen recomendaciones por escrito señalando futuras medidas, que son precisas, bien secuenciadas, y estimulantes;
- 2.2.5. Acuerdan procedimientos apropiados cuando trabajan en escuelas para que los profesionales rindan cuenta de su tarea; y
- 2.2.6. Hacen conocer la evidencia en forma apropiada con socios claves para tener una base con información completa para proponer medidas y tomar decisiones.

### **2.3. Cómo hacer frente al bajo desempeño**

Los profesionales para la mejora escolar

- 2.3.1. Analizan la capacidad de la escuela para las mejoras, planifican en consecuencia, y enfocan sus recursos en forma efectiva para respaldar la mejora escolar;
- 2.3.2. Trabajan con las escuelas para establecer objetivos realistas provisionales;
- 2.3.3. Analizan el progreso, y toman medidas cuando es necesario; y
- 2.3.4. Toman decisiones difíciles, basados en la evidencia, reconociendo que éstas pueden afectar a los individuos.

### **3. INTERVENCIÓN Y APOYO**

#### **3.1. Liderazgo profesional**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 3.1.1. Brindan liderazgo claro sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de educación en las escuelas que necesitan apoyo;
- 3.1.2. Articulan una clara visión para la mejora escolar en contextos específicos;
- 3.1.3. Promueven las características principales de la transformación de la enseñanza y el aprendizaje para lograr un impacto en las escuelas y sus redes;
- 3.1.4. Promueven la difusión de las buenas prácticas a lo largo de las escuelas y sus redes; y
- 3.1.5. Utilizan y alientan a otros a utilizar una variedad de estilos de liderazgo cuando trabajan con escuelas en diferentes contextos.

#### **3.2. Escuelas que se encuentran en situaciones desafiantes y escuelas que causan preocupación**

Los profesionales para la mejora escolar:

- 3.2.1. Coordinan o hacen aportes a los equipos de proyectos ya sea como Líderes de Equipo o miembros para estimular y respaldar a las escuelas para elevar sus estándares;
- 3.2.2. Brindan asesoramiento teniendo en cuenta el marco establecido por ley y los objetivos gubernamentales en materia de transformación educativa;
- 3.2.3. Brindan asesoramiento que refleja la buena práctica en liderazgo y gestión escolar y planificación curricular;
- 3.2.4. Explicitan cómo respalda la mejora escolar el trabajo con socios y organismos claves; y
- 3.2.5. Brindan asesoramiento en forma oral y escrita, el cual es conciso, inequívoco, y está respaldado por evidencia firme, para producir un plan de acción.

#### **3.3. Estrategias nacionales y locales**

Los profesionales para la mejora escolar

- 3.3.1. Demuestran a las escuelas cómo las estrategias nacionales y las iniciativas locales pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje y elevar los estándares en las escuelas;
- 3.3.2. Identifican fortalezas y debilidades en la implementación de estrategias nacionales e iniciativas locales en una escuela;

3.3.3. Promueven la importancia del Desarrollo Profesional Continuo efectivo para respaldar el aprendizaje de buena calidad y la práctica áulica exitosa; y

3.3.4. Trabajan con socios y redes para promover la buena conducta de los alumnos en las escuelas.

#### **3.4. Auto-evaluación escolar**

Los profesionales para la mejora escolar:

3.4.1. Demuestran la capacidad de guiar a las escuelas en su auto-evaluación para que logren sostener su propia mejora continua.

3.4.2. Saben cómo validar, moderar e interpretar información de la auto-evaluación escolar para hacer evaluaciones bien fundadas sobre el desempeño de las escuelas;

3.4.3. Identifican áreas claves para el desarrollo y las futuras medidas partiendo de la evidencia de la auto-evaluación; y

3.4.4. Producen informes escritos precisos sobre el desempeño de las escuelas basándose en la auto-evaluación escolar y en los desafíos cuando no hay suficiente evidencia.

## Competencias de los Profesionales dedicados a la Mejora Escolar

### 1. CONOCIMIENTOS Y ENTENDIMIENTO PROFESIONAL

Los profesionales dedicados a la mejora escolar deben poseer conocimientos y entendimiento de:

- 1.1. Qué constituye calidad en la provisión de educación, las características de las escuelas efectivas y las estrategias para elevar el rendimiento de los alumnos y promover su desarrollo espiritual, moral, social y cultural y su buena conducta;
- 1.2. La agenda que apunta a la modernización en las LEAs y su impacto en las autoridades y sus escuelas;
- 1.3. La agenda educativa gubernamental y su impacto en las escuelas;
- 1.4. Sistemas de administración de datos; información sobre desempeño, gestión y contexto; entendimiento de cómo puede utilizarse la información para formular hipótesis sobre el desempeño de las escuelas y grupos de alumnos dentro de ellas;
- 1.5. Modos de utilización de los diferentes tipos de información para establecer y acordar objetivos junto a las escuelas (incluyendo objetivos en planes de estudio);
- 1.6. El marco legal y las políticas nacionales y locales en que funcionan las escuelas;
- 1.7. Los requisitos y modelos para el plan de estudios y su evaluación;
- 1.8. Gestión escolar, incluyendo leyes laborales, legislación sobre igualdad de oportunidades e invalidez, personal y finanzas;
- 1.9. La aplicación de tecnologías en información y comunicaciones a la gestión de la enseñanza y aprendizaje; y
- 1.10. Marcos efectivos para la planificación efectiva para la mejora escolar y la auto-evaluación, y modos de implementarlos para optimizar la capacidad de las escuelas de realizar sus propias mejoras.

## **2. HABILIDADES Y ATRIBUTOS**

Los profesionales dedicados a la mejora escolar:

- 2.1. Infunden respeto y credibilidad cuando cumplen su rol y utilizan su experiencia para influenciar a los demás con relación a la tarea de la mejora escolar;
- 2.2. Aplican la buena práctica proveniente de diferentes contextos escolares para respaldar la mejora escolar;
- 2.3. Utilizan estilos de liderazgo apropiados en diferentes situaciones y reconocen el impacto en las escuelas y comunidades;
- 2.4. Tratan a los demás con consideración, reconocen las diferentes necesidades de los profesionales y las tienen en cuenta al momento de trabajar para elevar los estándares en las escuelas;
- 2.5. Demuestran iniciativa, tenacidad, perseverancia y adaptabilidad para poner en práctica los puntos de la agenda educativa, a menudo en circunstancias difíciles;
- 2.6. Trabajan como parte de un equipo;
- 2.7. Evalúan cuándo tomar decisiones, cuándo consultar a los demás, y cuándo ceder ante la experiencia de administradores de más antigüedad dentro de la organización;
- 2.8. Se identifican con los demás, y son conscientes de las presiones de la organización dentro de la cual están trabajando;
- 2.9. Escuchan en forma activa, hacen preguntas perspicaces, clarifican puntos y analizan el entendimiento;
- 2.10. Trabajan con seguridad con información para analizar e interpretar en forma crítica datos comparativos con el fin de sintetizar una amplia gama de información para formular hipótesis;

(Continúa)

**HABILIDADES Y ATRIBUTOS (continuación)**

- 2.11. Utilizan habilidades de observación de clases rigurosas y el criterio apropiado, y tienen la capacidad de recopilar y registrar información de manera sucinta, precisa y de manera equilibrada;
- 2.12. Proporcionan comentarios de alta calidad de manera positiva para el desarrollo;
- 2.13. Se comunican de manera apropiada con diferentes audiencias con el fin de presentar hallazgos y evaluaciones de manera clara, tanto en forma oral como escrita;
- 2.14. Negocian y hacen consultas de manera efectiva, reconociendo y respondiendo de manera apropiada a las necesidades de las diferentes escuelas e individuos;
- 2.15. Presiden y dirigen reuniones de manera efectiva;
- 2.16. Enfrentan situaciones difíciles y lidian con el conflicto;
- 2.17. Priorizan y manejan su propio tiempo;
- 2.18. Lideran un proyecto identificando necesidades, estableciendo objetivos exigentes, asignando recursos y supervisando y analizando resultados de acuerdo a plazos exigidos;
- 2.19. Se adaptan al clima educativo cambiante y a la promoción de nuevas ideas e iniciativas; y
- 2.20. Actúan en forma justa, con integridad y coherencia intachables.

## **Criterios para la implementación de los Estándares Nacionales para los profesionales dedicados a la mejora escolar**

El Marco de Capacitación y Desarrollo de los Profesionales dedicados a la Mejora Escolar es la herramienta fundamental para la implementación de los Estándares Nacionales. Su objetivo es respaldar a los propios profesionales de la mejora escolar, para que cuenten con un instrumento de autoevaluación de competencias requeridas para su progreso profesional. Al mismo tiempo, busca orientar a las Autoridades Educativas Locales y organizaciones del sector privado, para que dispongan de un marco que asegure la gestión de desempeño de los profesionales de la mejora, en particular, la gestión de la capacitación y desarrollo de su personal dedicado a la mejora.

Para garantizar personal de alta calidad, los proveedores dedicados a la mejora escolar necesitan tener una estrategia en marcha para ofrecer un desarrollo profesional continuo. Esta estrategia implica brindar capacitación de buena calidad para el nuevo personal designado; mantener al personal actualizado con los avances más recientes y prepararlo para roles cambiantes; brindar al personal las habilidades para su ascenso dentro del sector de servicios para la mejora escolar y respaldarlo en otras elecciones profesionales; y vincular el desarrollo a un proceso de gestión de desempeño efectivo dentro de la organización.

Para estas decisiones estratégicas, los proveedores dedicados a la mejora escolar, requieren un Marco Nacional de Capacitación y Desarrollo de los profesionales dedicados al asesoramiento y la mejora escolar. Entre otros puntos, el gobierno inglés ha dado a conocer un Marco con algunos puntos, tales como, habilidades que deben abordar todos los programas de capacitación y desarrollo y características fundamentales de la capacitación y desarrollo

### **Habilidades que deben abordar TODOS los programas de capacitación y desarrollo**

Coherente con las afirmaciones centrales del marco de estándares nacionales, el gobierno considera fundamental que todos los programas y actividades del marco de capacitación y desarrollo lleven a cabo actividades de aprendizaje vinculadas con las siguientes habilidades:

2.4	tratar a las personas con consideración;
2.3	utilizar estilos de liderazgo apropiados en diferentes situaciones;
2.12	brindar comentarios de alta calidad para el futuro desarrollo
2.14	negociar y consultar de manera efectiva
2.16	enfrentar y lidiar con situaciones difíciles o conflictivas; y
2.17	aplicar sus habilidades de auto-gestión, en particular las de priorizar y administrar los tiempos propios de manera efectiva

Las actividades dentro de la capacitación que alientan a los profesionales dedicados a la mejora escolar a practicar estas habilidades son fundamentales. Dentro de cualquier programa de capacitación y desarrollo, deben existir oportunidades de contar con comentarios sobre el desarrollo de dichas habilidades por parte de los individuos.

Naturalmente, las destrezas y los atributos identificados en los Estándares Nacionales deben incorporarse a los programas de capacitación y desarrollo. El grado con que éstos se traten dependerá del proceso de auto-evaluación profesional.

### **Características fundamentales de la demanda y oferta de capacitación y desarrollo**

Los Estándares Nacionales establecen los conocimientos y habilidades que los Profesionales dedicados a la Mejora Escolar requieren para la práctica efectiva de sus responsabilidades: seguimiento y evaluación, estímulos y desafíos, intervención y apoyo.

El Marco de la Capacitación y Desarrollo se organiza en torno a los Estándares Nacionales que fijan las normas fundamentales que orientan las responsabilidades clave y el desarrollo personal y profesional requerido. Pero se pone en marcha efectivamente cuando se activan la demanda y la oferta de capacitación y desarrollo.

Desde el punto de vista de la demanda de capacitación y desarrollo, el Marco fomenta la autoevaluación y preparación de los profesionales dedicados a la mejora escolar para que asuman el desarrollo de sus conocimientos y habilidades, de acuerdo con sus propios objetivos profesionales.

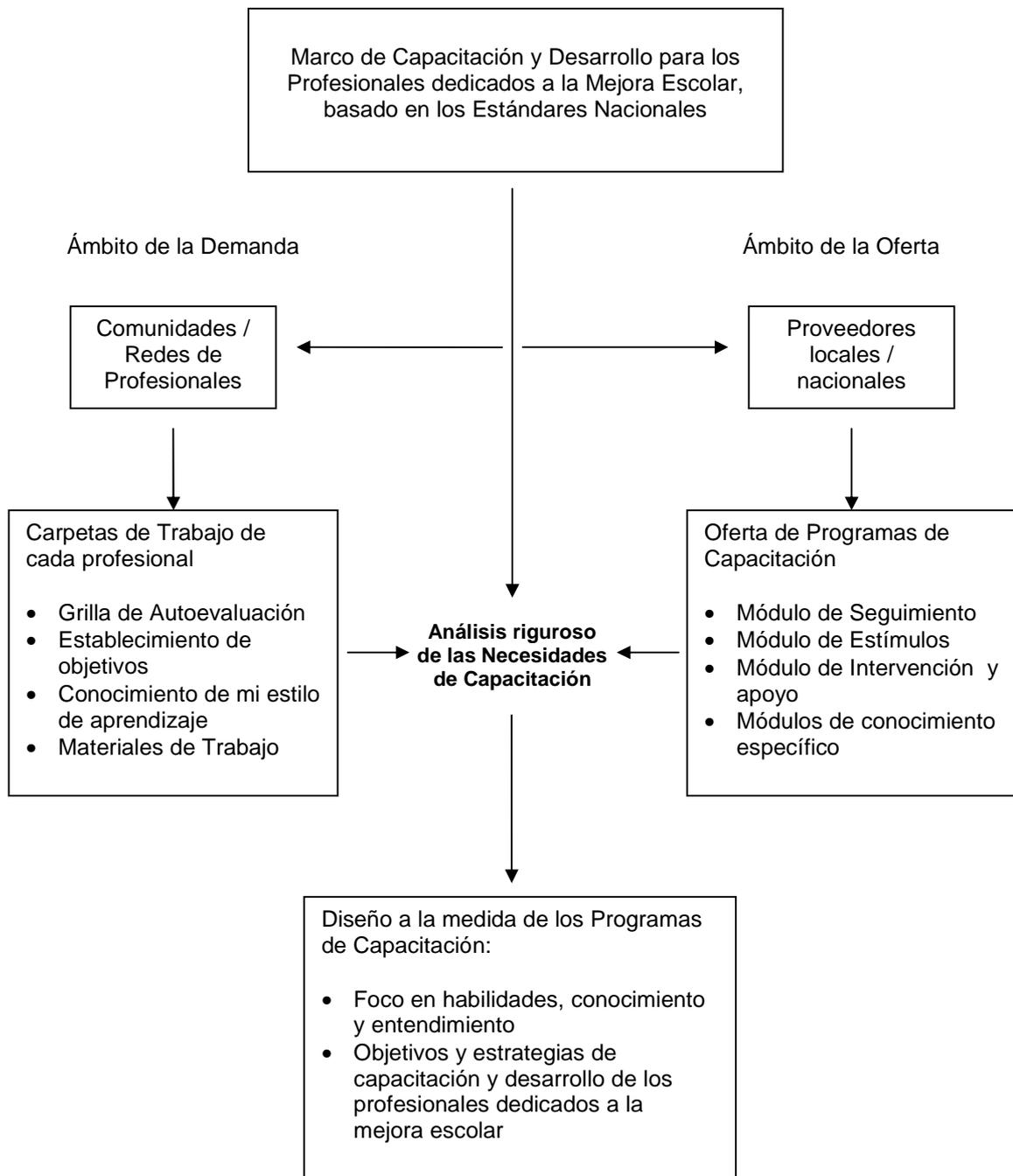
Desde el punto de vista de la oferta, el Marco propone que los programas de capacitación y desarrollo sean ofrecidos por proveedores locales y nacionales independientes y a través del Programa de Desarrollo Profesional Continuo diseñados localmente, de modo que en conjunto puedan cubrir la variedad de necesidades de formación de acuerdo con los Estándares Nacionales y los requerimientos de los distintos estadios de desarrollo profesional.

Para el éxito de estas prácticas de demanda y oferta de capacitación y desarrollo profesional, el Marco destaca algunas características fundamentales de los procesos de capacitación y el desarrollo profesional.

### **Características de la demanda de capacitación**

1. **Autoevaluación y planificación individual de la capacitación y desarrollo profesional.** La gestión de desempeño efectiva de los profesionales dedicados a la mejora escolar depende del proceso de autoevaluación de competencias. De lo contrario, no puede hablarse de desarrollo personal. Si bien actualmente el Marco de Estándares Nacionales de los profesionales dedicados a la mejora escolar no es obligatorio, el gobierno inglés considera que planificar procesos de aprendizaje y desarrollo para implementar dichos estándares aumenta la capacidad de los profesionales de llevar a cabo sus tareas y son una herramienta valiosa y fundamental para garantizar la calidad de desempeño. El uso óptimo de los estándares permitirá a los profesionales identificar sus fortalezas y debilidades y planificar su capacitación y desarrollo.

**Fig. Características de los procesos de capacitación y desarrollo de los profesionales dedicados a la mejora escolar**



2. **Uso efectivo de una Carpeta Individual de Trabajo.** De acuerdo con las orientaciones profesionales que surgen de los diversos ámbitos de la mejora escolar, el Marco promueve el uso efectivo de una carpeta individual de trabajo que

contenga evidencias propias y de sus pares para una auto-evaluación; y que asegure la reflexión sobre el aprendizaje y la comprensión del éxito de los profesionales dedicados a la mejora escolar a medida que trabajan con las escuelas. Dicha carpeta de trabajos puede contener ejemplos de:

- información sobre gestión de desempeño personal;
- análisis de datos, categorización de escuelas y registros de objetivos establecidos;
- uso de la evidencia para formular hipótesis;
- registros de observaciones de clases y visitas a escuelas que requirieron apoyo adicional;
- escritos evaluativos;
- resultados de cuestionarios a *stakeholders*;
- materiales de estudios de casos;
- planificación de medidas en escuelas en situaciones desafiantes;
- informes de supervisión a directores o colegas de antigüedad;
- planes de gestión de proyectos;
- planes de desempeño individual y auto-evaluación de progreso hacia su cumplimiento; y
- registros del desarrollo profesional continuo a nivel personal y su impacto en la mejora escolar.

3. **Formación de comunidades y redes profesionales.** El Marco destaca la importancia de las redes y de las comunidades de profesionales dedicados a la mejora escolar para hacer efectiva la evaluación externa, la colaboración mutua y el respaldo para cumplir las responsabilidades y desarrollar conocimientos y habilidades personales vinculadas a la mejora escolar.

### **Características de la oferta de capacitación**

Hemos señalado que el Marco de Capacitación alienta la oferta de programas para la capacitación y el desarrollo de los profesionales dedicados a la mejora escolar a través de proveedores locales y nacionales independientes. Estos programas de capacitación y desarrollo variarán dependiendo de las necesidades y orientaciones profesionales individuales de cada persona.

1. **Oportunidades de capacitación.** Las Autoridades Educativas Nacionales y Locales, basadas en los Estándares Nacionales ofrecerán oportunidades de capacitación y desarrollo para los profesionales dedicados a la mejora escolar y sus líderes; en orden a establecer y cumplir con metas claras para lograr los objetivos del servicio y contribuir a elevar los estándares en las escuelas.
2. **Amplia provisión de servicios de capacitación.** Los proveedores nacionales o locales de los servicios de capacitación deben ofrecer programas con módulos independientes, referidas a conocimientos específicos; habilidades; y prácticas específicas de las responsabilidades clave de seguimiento y evaluación, estímulo y desafíos, intervención y apoyo. Estos proveedores deben ofrecer algunos o todos los programas o cursos que se nombran a continuación:

- Programas de iniciación profesional;
- Programas de desarrollo que puedan acreditarse;
- Programas de capacitación y tutorías;
- Cursos cortos para fines específicos y para desarrollo de destrezas.

3. **Programas de capacitación conforme a las necesidades de los destinatarios.**

Esta oferta de programas de capacitación y desarrollo variará dependiendo de las necesidades y orientaciones profesionales individuales de cada persona o grupo de personas. En todo caso, deben basarse en un análisis riguroso de habilidades / necesidades y relacionada con los Estándares Nacionales; enfocarse en el desarrollo de habilidades, conocimiento y entendimiento; y contribuir a la carpeta de trabajos de los profesionales.

**Programas que fomenten las comunidades de aprendizaje profesional.** Los proveedores de servicios de capacitación deben permitir que se desarrolle y extienda una comunidad educativa profesional entre los profesionales dedicados a la mejora escolar; considerando acciones de educación virtual.

## **2. Escocia**

## 2.1 Marco nacional de competencias de los inspectores de educación (HMIE)

La supervisión e informe de calidad de las escuelas es responsabilidad del Cuerpo de Inspectores de Her Majesty's Inspectorate of Education. Su misión principal es la promoción de mejoras en los estándares, en la calidad y en el progreso de la educación escocesa a través de evaluaciones directas e independientes de las escuelas. **HMIE opera en forma independiente.** Es directamente responsable ante los Ministros Escoceses por los estándares de su trabajo.

El Inspector Jefe Señor dirige el HMIE y asesora profesionalmente a los Ministros Escoceses pertinentes. Una de las ventajas de dicho asesoramiento es que está sólidamente basado en un conocimiento cercano de la realidad sobre la base de las experiencias de los alumnos en las escuelas y de las condiciones escolares que fueron recopiladas durante los procesos de inspección.

El sistema de inspección en Escocia pretende garantizar que su trabajo promueve mejoras continuas en los servicios educativos, en especial las relativas a: 1) elevar los estándares y la calidad, 2) mejorar la calidad del aprendizaje y de la enseñanza; 3) lograr un uso de los recursos más eficaz y eficiente; y 4) informar alumnos, padres y otras partes interesadas sobre el sistema educativo.

HMIE ha tenido en cuenta dos fuentes para configurar el marco de competencias y estándares que deben observar y cumplir los inspectores. En primer lugar, el Marco de Competencias del Ejecutivo Escocés, y en segundo lugar, el propio Cuerpo de Inspectores, que agregó su propio Marco de Competencias Específicas de HMIE.

La importancia de la definición del marco de competencias reside en que está pensado para usarse conjuntamente en el reclutamiento, selección, iniciación y desarrollo profesional continuo de todos los Inspectores de Su Majestad. Junto con ello, en el Estatuto de HMIE se postulan un conjunto de principios éticos que deben ser seguidos al llevar a cabo las inspecciones.

Posteriormente, HMIE ha identificado, un marco específico de competencias y descriptores adicionales para reflejar los elementos más singulares requeridos para el desempeño del cargo de inspector.

El marco de competencias específicas se diseñó después de una consulta en la que participó una gran proporción de Inspectores del HMI. Un asesor externo dirigió un conjunto de grupos de inspectores que se ocupó de identificar y discutir un conjunto de competencias específicas para la calidad de la práctica de la inspección. Luego, usó la información recopilada para crear un borrador de marco de competencias del HMI. Se hizo circular este borrador a todos los inspectores organizados en grupos de discusión, y con los comentarios recibidos se modificó y envió un borrador 2 a la supervisión del Director del Personal del HMIE.

---

## **Marco de competencias de los Inspectores de Su Majestad (HMIE)<sup>51</sup>**

---

### **Competencias básicas (Core competencies)**

Las competencias genéricas básicas que deben acreditar todos los que integran el Poder Ejecutivo Escocés en los puestos de la escala C –que incluye a los inspectores– son:

1. Logros.
2. Manejo de sí mismo.
3. Análisis e investigación.
4. Foco hacia el exterior.
5. Comunicación.
6. Liderazgo.
7. Trabajo en equipo.

---

### **Competencias específicas (Specialist Competencies)**

- a) Desarrollo y aplicación del conocimiento profesional;
- b) Selección, interpretación y síntesis de la evidencia;
- c) Relaciones interpersonales;
- d) Manejo de sí mismo

---

### **Principios éticos fundamentales**

- a) Somos independientes
  - b) Somos sensibles y receptivos
  - c) Somos justos
  - d) Somos transparentes
- 

<sup>51</sup> HMIE (2004) Competencies Framework HMIE. Escocia: HMIE.

## **Logros.**

En primer lugar, el inspector se distingue por tener claridad en los objetivos y prioridades. Por lo tanto, pone énfasis en los resultados y promueve los cambios y mejoras que ayudan al Ejecutivo a alcanzar sus objetivos. Al mismo tiempo, se exige a sí mismo a cumplir con rigurosos plazos de entrega. Por lo tanto, sabe organizarse y planear sus actividades en forma eficaz.

## **Manejo de sí mismo.**

Un inspector debe tener plena conciencia de sus propias capacidades. Debe ser responsable de sus propias acciones y desarrollo. En función de los objetivos y prioridades, debe proyectar confianza, aceptación y apertura hacia el cambio. Representa al HMIE y como tal demuestra en todo momento los valores de la organización. Además, exhibe un gran nivel de flexibilidad para cumplir con prioridades cambiantes y la auto-motivación necesaria para trabajar fuera de la oficina. El inspector demuestra resistencia física y emocional frente al trabajo cuando es desafiante; pero, al mismo tiempo, tiene la capacidad de reconocer cuándo se necesita apoyo personal.

## **Análisis e investigación.**

El inspector debe buscar, usar e interpretar información para generar soluciones y recomendaciones. Ello implica el uso de diversas fuentes de información, el uso de una combinación de precedentes y de innovaciones/iniciativas y el uso de tecnologías para ayudar al análisis y la investigación.

## **Desarrollo y aplicación del conocimiento profesional.**

El conocimiento profesional y experiencia en carreras educativas son fundamentales para las habilidades que los Inspectores ponen en práctica en la inspección. En relación a los ex maestros, esto significa la comprensión de los principios de conducta y prácticas en la enseñanza y la teoría que subyace a la enseñanza y el aprendizaje. Debe notarse que no todos los inspectores han sido maestros y que se representan también otros campos dentro del sector educativo. Es importante que los inspectores reconozcan la necesidad de continuar desarrollando su competencia y conocimiento mientras son inspectores, tanto dentro de su campo de especialización como dentro de áreas más amplias dentro del campo educativo donde pasarán gran parte de su tiempo realizando inspecciones.

## **Selección, interpretación y síntesis de la evidencia.**

Para HMIE, la selección, interpretación y síntesis de la evidencia es la base de una buena inspección. Sin la capacidad de identificar la información importante de la masa de datos que se les da, los inspectores nunca terminarían sus inspecciones. El buen muestreo de datos y el análisis sobre dónde hay que llenar "vacíos" de información es fundamental para garantizar que las evaluaciones estén respaldadas por la evidencia suficiente y que esta evidencia esté basada en los hechos. Los inspectores usan una variedad de métodos para recopilar información, incluyendo una selección de información basada en documentación, entrevistas (formales e informales) y observaciones de clases.

## **Foco en el exterior**

Los inspectores de los establecimientos educativos deben proveer un servicio enfocado en los intereses y preocupaciones de una diversa gama de beneficiarios y clientes de la inspección. Su trabajo debe hacerse de acuerdo a los lineamientos generales, pero con conciencia de las diversas sensibilidades de los interlocutores. Por otra parte, para incrementar la credibilidad organizativa y sumar fuerzas es vital que los inspectores de los establecimientos educativos construyan redes y sociedades que potencien la prestación del servicio.

## **Comunicación**

Los inspectores de establecimientos educativos deben ser eficaces en la comunicación, tanto oral como escrita. Para ello, considerarán las necesidades de las diversas audiencias, los medios apropiados y el rol de la tecnología en contribuir a las mejoras en las comunicaciones. Los inspectores están exigidos a transmitir mensajes complejos y generalmente muy delicados. Deben comunicarse con una amplia variedad de partes interesadas, sin censurar a nadie. En toda comunicación oral, el mensaje debe ser claro y no debe dejar lugar a dudas. La comunicación escrita debe cumplir con estándares rigurosos. Los informes sobre cada institución educativa deben ser absolutamente claros, inequívocos, concisos y directos. Además, también puede exigirse a los Inspectores que presenten informes a los Ministros y que hagan aportes a los documentos sobre políticas educativas.

## **Liderazgo**

Los inspectores deben brindar apoyo, motivación y desarrollo a todos los miembros del equipo escolar. Conlleva acciones de guía del personal directivo y de los equipos docentes. Para el HMI, esto se relaciona especialmente con ser capaces de liderar, o de tomar un rol de apoyo, en un equipo de Inspección, y trabajar en forma eficaz con otros colegas del equipo de apoyo.

## **Trabajo en equipo**

Los inspectores deben demostrar cooperación y consideración para con los demás. Respetan y valoran las diferencias individuales, y al mismo tiempo, valoran y promueven el trabajo en equipo. En este contexto de buenas relaciones laborales, intercambian conocimientos y recursos. Para el HMIE la capacidad de construir relaciones eficaces a lo largo y más allá del HMIE es, por lo tanto, una competencia fundamental. Los Inspectores deben ser capaces de persuadir, influenciar, negociar y mediar en momentos de desacuerdo.

## **Relaciones interpersonales**

Los inspectores deben captar la cultura escolar y esforzarse por manejar los matices y sutilezas de las relaciones interpersonales. Ello implica manejarse con sentido de la oportunidad y tacto, evitando poner tensa a la gente.

## **Independencia**

Los inspectores deben estar libres de influencia para desarrollar su trabajo de forma independiente, imparcial y objetiva. Los inspectores funcionan en forma independiente de los departamentos del poder ejecutivo escocés. Son independientes de las autoridades locales, departamentos de gestión u otros organismos gubernamentales que administran establecimientos educativos.

## **Sensibilidad y receptividad**

Los inspectores deben ser sensibles al contexto político, humano y social en el trabajo. Ello implica desarrollo de la receptividad y empatía, para escuchar las distintas opiniones antes de adoptar juicios y tomar decisiones

## **Justicia**

Los inspectores deben seguir ante todo los principios para la equidad social. Al mismo tiempo, es indispensable que consideren todas las evidencias y todas las opiniones antes emitir juicios y efectuar las recomendaciones. Ello, respetando la integridad de las personas y reconociendo las fortalezas y progresos existentes.

## **Transparencia**

Los inspectores deben informar en forma clara y directa los motivos, los procedimientos y las consecuencias de un proceso de inspección. Ello obliga a abrir oportunidades para los involucrados comenten el proceso y, especialmente, el producto de la inspección: el informe final.

## 2.2 Cambios en el papel de las autoridades educativas locales en Escocia.

### **HMIe: el principal impulsor de la autoevaluación escolar como factor clave de la accountability y mejora escolar**

Desde 1983, HMIe ha publicado informes sobre cada escuela como resultado de la inspección externa. Esta publicación fue parte de un proceso que destinado a rendir cuentas de la calidad educativa. En orden a ello, HMIe comenzó a indicar qué consideraba “calidad” en las escuelas, a explicar el concepto de planificación del desarrollo escolar, indicadores de desempeño y otros medios para hacer posible que las propias escuelas se miraran a sí mismas y detectarían cuán bien estaban funcionando, cómo lo sabían y cómo podían superar sus dificultades.

Así, HMIe comenzó a promover firmemente el concepto de **auto-evaluación escolar** como un factor clave para la mejora y para involucrar a los propios actores educativos en el desarrollo de los indicadores de calidad. HMIe compartió ideas con otras personas que trabajan en el campo de la educación, en especial buenos directores y representantes de LEAs.

En paralelo, en Inglaterra y Gales el proceso completo había avanzado hacia el desarrollo de una única forma de inspección, conducida inicialmente por equipos de LEAs, pero bajo los auspicios de Ofsted, en el cual HMI supervisaba la calidad de las inspecciones. Posteriormente, y con el objetivo de garantizar mayor objetividad e independencia, Ofsted organizó un sistema de inspección basado en proveedores de servicios de evaluación escolar que contrataban inspectores independientes, capacitados y acreditados previamente por la propia Ofsted.

En otras palabras, lo que Ofsted hizo en la década de los noventa fue poner énfasis en la evaluación externa como la principal fuente de información confiable para proponer mejoras, mientras Escocia se enfocó en la auto-evaluación y mantuvo un rol separado para la LEA y para el HMIe. En la actualidad, como hemos visto, Inglaterra se orienta hacia el esquema escocés.

### **Cambios en el papel de las autoridades educativas locales<sup>52</sup>**

Este proceso de mejora de calidad educativa no podía dejar al margen a las Autoridades Educativas Locales. Pero, la implicación se produce cuando las escuelas ya están sensibilizadas con el proceso de autoevaluación y mejora de la calidad.

La Autoridad Educativa Local (reiteramos, LEA en su sigla en inglés), históricamente ha sido la encargada de garantizar que se educa a los niños y jóvenes. Las leyes han estipulado que la obligación de la LEA es garantizar “educación adecuada y eficiente”. Esto significa que es responsable —entre otras cosas— de las edificaciones de las escuelas y de emplear a los maestros. En todo esto está financiada en parte (en la mayoría de los casos) por subsidios nacionales y en parte por impuestos locales. Así, las

---

<sup>52</sup> La principal fuente de información de este apartado ha sido Isobel McGregor, Jefa de Inspectores de Nivel Medio, HMIe, a quién conocimos en marzo de 2004 en Buenos Aires, gracias a una invitación del BRITHISH COUNCIL, Argentina.

LEAs han estado relacionadas con la administración de la educación y, en general, han tratado de garantizar que la calidad de la educación fuera aceptable.

En los últimos 20 años, al haber un enfoque más general en la rendición de cuentas en todos los ámbitos (es decir, no sólo en la educación) Escocia ha puesto más énfasis en la calidad de la educación provista. Esto fue promovido por sucesivos gobiernos, consiguiendo que cada vez más los directores y personal de las LEAs se informaran sobre la calidad de la educación en sus escuelas. Probablemente, el hecho de que el Cuerpo de Inspectores de Su Majestad (HMle) comenzara a publicar (desde enero de 1983) el informe sobre cada escuela como resultado de la inspección externa fue un estímulo importante para que la LEA se compenetrara más con el nivel de calidad de sus escuelas.

A mediados de los noventa, algunas LEAs asumieron **un rol activo** y comenzaron a desarrollar sistemas de aseguramiento de la calidad de sus propias escuelas y algunas incluso crearon sus propios equipos de inspección. HMle apreció estos esfuerzos como avances positivos para respaldar la mejora en la educación y promovió encuentros, debates y presentaciones para identificar las relaciones entre los diversos elementos del sistema y los roles de los actores.

En especial, una de las representaciones más usadas en Escocia parece haber sido una diapositiva en forma de blanco (como en el tiro con arco) con la escuela en el centro (habilitada a través de la auto-evaluación), rodeada por el círculo de la autoridad educativa que evalúa la calidad y respalda la escuela y luego con el círculo externo como HMle, con sus inspecciones externas, controlando la calidad del trabajo de la LEA y también directamente la calidad de cada escuela.

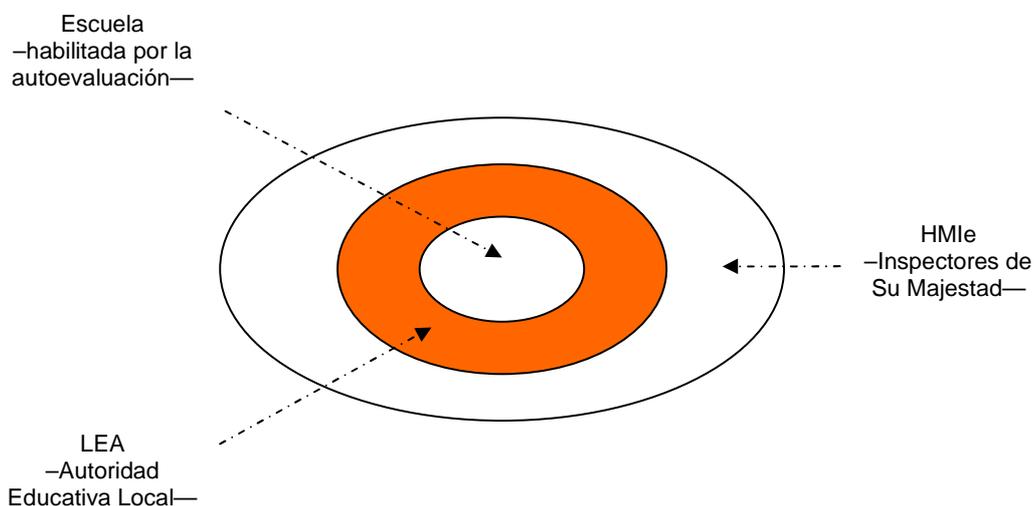


Fig. Círculos de evaluación escolar en Escocia

El sistema escocés evolucionó a partir de ese contexto y no ha cambiado mucho en los últimos años. Lo que ha ocurrido es que muchos de los preparativos y disposiciones ahora están consagrados en un estatuto, a través de leyes del nuevo Parlamento Escocés (disuelto en 1707 cuando se unió con el Parlamento Inglés/Galés en Westminster, Londres; pero reestablecido en 1999, destacan con vigor nuestras fuentes). Hasta este punto, según nos informan, mucho de lo que ocurrió en la educación escocesa se dio a través del consenso y las líneas generales a las que adhirieron diferentes *stakeholders*. Ahora, se están comenzando a discutir con mucha más profundidad a nivel político y así se las está convirtiendo en leyes, aunque todavía prevalece el principio del debate, consulta y trabajo en conjunto para mejores resultados.

Una de las primeras leyes del Parlamento Escocés que se refiere al cambio de rol de las LEAs fue la Ley de Estándares en las Escuelas de Escocia (2000). Esta —en sus elementos claves— estipula que:

- **Las LEAs deben “esforzarse para garantizar las mejoras en la calidad de la educación escolar”** (cláusula 3). El hecho de que la autoridad local debe elevar los estándares cambió levemente el foco de las tareas de las autoridades educativas, que **antes tendían a enfocarse en el apoyo a las escuelas y a veces no las estimulaban lo suficiente**.
- La autoridad educativa debe presentar una declaración anual de los objetivos de mejoras —**plan de desarrollo educativo**— (cláusula 5);
- La autoridad educativa debe garantizar que todas las escuelas tengan un plan de desarrollo escolar vinculado a aquellos objetivos de mejoras (cláusula 6);
- La autoridad educativa debe **informar sobre el desempeño de las escuelas** (cláusula 7);
- **Crear el rol de Oficial para la Mejora Escolar** (Quality Improvement Officer: QIO) para orientar la supervisión escolar en el nivel local hacia a desafiar y estimular a las escuelas en sus procesos de mejora; y
- Las autoridades educativas serán inspeccionadas (por el HMIE) para garantizar que todo esto ocurra.

Así, en el 2000 HMIE comenzó a inspeccionar las autoridades educativas y a informar, entre otras cosas, sobre la calidad de su desempeño en la supervisión y promoción de mejoras. En el 2004, se han completado de inspeccionar cerca de 25 de un total de 32 LEAs. Se espera que el primer ciclo de inspección de las autoridades educativas locales culmine este año 2005. Cuando HMIE inspecciona las autoridades educativas, observa cómo aseguran la calidad de sus escuelas, ya sea a través de sus propios equipos de inspección locales o a través de la auto-evaluación escolar o cualquier otro medio- y luego evaluamos qué tan buenos son sus sistemas de evaluación y seguimiento escolar.

Es importante recalcar que en la introducción a la inspección de las autoridades, HMIE desarrolla —en conjunto con ellas— directrices e indicadores de calidad relevantes, que publica y que apuntan a promover la auto-evaluación a nivel de las autoridades educativas. Por cierto, los informes de HMIE indican que este aspecto del trabajo con la autoridad educativa ha mejorado notablemente en los cuatro años desde que comenzó.

Entre los informes de inspección se destacan, por ejemplo, autoridades educativas que son buenas o muy buenas (Dundee, Stirling) y otras que han sido indiferentes o realmente

pobres en su desempeño. Sin embargo, la política de HMle se muestra optimista y sus funcionarios se encuentran en proceso de desarrollar el próximo modelo de inspección de autoridades educativas, que apuntará a un vínculo más cercano con los procesos delineados en otro sistema de aseguramiento de la calidad conocido como la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).

En síntesis, en Escocia:

- Las autoridades educativas son las encargadas de la calidad de la educación en las escuelas.
- Para cumplir con esto, apoyan y estimulan a las escuelas e informan sobre la calidad del desempeño escolar.
- Algunas lo hacen a través de un tipo de inspección interna, interna porque utilizan sus propios funcionarios- usualmente llamados oficiales de mejoras de la calidad o algo parecido.
- HMle (como una agencia externa) controla la calidad de las tareas de la autoridad educativa, tanto a través de la inspección directa de las escuelas como a través de la inspección de la propia autoridad educativa.
- Todo esto está basado en el principio de auto-evaluación, en todo “nivel” del sistema.

## 2.3 Funciones del oficial de la mejora escolar

### Funciones de la supervisión escolar en el nivel local

Como señalamos, el año 2000; el parlamento escocés promulga la Ley de Estándares en las Escuelas de Escocia, en la que, entre las funciones y estructura de las autoridades locales, crea el cargo de **Oficial para la Mejora Escolar** (Quality Improvement Officer: QIO). Este cargo reemplaza el rol tradicional de asesor o consultor de educación (Adviser). La idea es que continúen brindando apoyo a las escuelas; pero que también desafíen y estimulen a las escuelas, ayudándolas de esta manera a mejorar. Desde esa fecha, todas las autoridades locales cuentan con personal cumpliendo este nuevo papel. La mayoría de las autoridades educativas usan los oficiales de mejora para visitar escuelas y debatir los resultados de los exámenes, planificar las mejoras y el impacto educativo que se busca con las mismas<sup>53</sup>.

En el contexto local, el gobierno escocés distingue entre dos tipos de oficiales destinados al servicio de la mejora escolar:

- Los Oficiales para la Mejora Escolar; cuyo ámbito de acción es la escuela en general, pero por nivel educativo; y
- Los Oficiales de Apoyo Educativo; cuyo campo de trabajo es un área, sector o asignatura del curriculum.

El papel de ambos Oficiales –tanto el de la Mejora Escolar como el del Apoyo Educativo— es fundamental para elevar los estándares a la par de las prioridades nacionales, permitiendo así a las escuelas cumplir con los criterios de HMIE sobre inspección del desempeño y mejora continua. Asimismo, cumplen también un rol fundamental en las Inspecciones de seguimiento de las escuelas en colaboración con los inspectores HMIE.

Presentaremos una definición amplia, pero suficientemente ilustrativa acerca del sentido del rol de los oficiales dedicados a la mejora escolar<sup>54</sup>. No se trata de una descripción exhaustiva del trabajo. El gobierno escocés le otorga poder a la autoridad educativa local para establecer las tareas específicas a ser realizadas por los Oficiales para la mejora escolar en los diferentes niveles educativos.

---

<sup>53</sup> No tenemos información todavía sobre los procesos de transición. Lo único que sabemos es que algunos profesionales más que otros que desempeñaban el rol anterior se han adaptado mejor a los nuevos aspectos del rol. HMIE esta brindando capacitación profesional a muchos de estos oficiales. Una de las cosas más importantes que se espera conseguir con esta capacitación es lograr la cooperación entre los Oficiales para la Mejora de la Calidad (y otros puestos de la autoridad local) y HMIE. Sobre este tema existe conciencia tanto a nivel local como nacional. Pero no hemos acceso aún a los procedimientos mediante los cuales se produce esta coordinación, en particular, en las llamadas inspecciones de seguimiento.

<sup>54</sup> Departamento ejecutivo de Educación (2004) apéndice 2 del documento SNCT/32, Comité negociador de los maestros de escocia. Edimburgo: División Docente.

**Los Oficiales para la Mejora Escolar de la Calidad deberán:**

1. Estar familiarizados con todos los aspectos de la política educativa del Consejo Local y actuarán como representantes de su Director de Educación cuando visiten escuelas o cuando participen de actividades con instituciones o agencias externas;
2. Poder analizar y utilizar la información sobre desempeño para estimular a las escuelas a mejorar;
3. Compilar una variedad de información de desempeño sobre las escuelas en el área del Consejo Local y utilizar esta información de manera sistemática con los directores de las escuelas y sus consejos escolares;
4. Crear y promover estrategias para tratar áreas donde debe mejorarse el desempeño, supervisar dichas estrategias, y redactar informes sobre el progreso hecho;
5. Poseer amplios conocimientos sobre las prioridades locales y nacionales y ayudar a garantizar que las escuelas las implementen de forma apropiada;
6. Identificar las prácticas positivas y eficientes, incluyendo la práctica dentro del aula;
7. Dentro de la agenda de las instituciones formadoras, identificar y promover las oportunidades de desarrollo del personal,
8. Brindar asesoramiento y participar –cuando se lo requiera— en la designación de ascensos a puesto de mayor rango en las escuelas;
9. Basarse en su conocimiento de las escuelas para respaldar e informar sobre la planificación estratégica y el desarrollo de políticas;
10. Respaldar y supervisar los procesos fundamentales asociados con la planificación de la mejora educativa en las escuelas;
11. Aplicar los procedimientos asociados con la inspección de las escuelas de inspectores HMIE, incluyendo aquellas inspecciones relacionadas con los Informes de Seguimiento.

### **Los Oficiales de Apoyo Educativo:**

1. Trabajarán en colaboración con los Oficiales para la Mejora de la Calidad y otros en el servicio educativo para elevar los estándares en las escuelas;
2. Cumplirán un rol de liderazgo en las áreas de pericia propias, incluyendo contenidos curriculares y metodologías actuales;
3. Contribuirán a iniciativas de articulación entre los contenidos curriculares, metodologías de enseñanza y cursos multidisciplinarios dentro del Consejo Local de Escuelas;
4. Coordinarán la producción de materiales de enseñanza e identificarán necesidades de recursos relacionados a áreas determinadas de las escuelas;
5. Participarán en la evaluación, selección y organización de oportunidades de desarrollo de personal y garantizarán que éstas satisfagan las necesidades del personal a través del contacto directo con las escuelas;
6. Se relacionarán con instituciones externas en la medida que lo apruebe el Director de Educación y cumpliendo con los lineamientos generales del Consejo Local de Escuelas;
7. Brindarán asesoramiento y participarán –siempre que se los requiera— en el reclutamiento, selección e inducción de personal; y
8. Brindarán asesoramiento sobre diseño y disposición edilicia de la escuela y provisión de recursos pertinentes para el desarrollo de las áreas curriculares específicas.

### **3. Conclusiones y recomendaciones**

## 3.1 Conclusiones del estudio

### **Algunas conclusiones sobre los cambios en el sistema de supervisión escolar**

1. La evidencia es sólida para concluir que el éxito de la política educativa está fuertemente ligada a la construcción de capacidades locales e institucionales. La sola evaluación escolar no garantiza mejoras efectivas. Se necesitan profesionales que estén cerca de las escuelas para impulsar la implementación de la política educativa.
2. El diseño nacional de la política educativa anglosajona marca dos rumbos: a) Elevar los estándares de rendimiento escolar y; b) Aumentar la inclusión educativa. Existe consenso en que estos son los principales valores educativos; pero, al mismo tiempo, existe preocupación en el ámbito local por el grado de detalle operativo que algunas políticas y programas conllevan; lo cual impediría la necesaria contextualización que se requiere para la implementación.
3. Sin embargo, también se sostiene al nivel de las Autoridades Educativas Locales que la implementación depende más bien de la capacidad de aprovechar creativamente las oportunidades y recursos que conlleva la reforma y el propio contexto local.
4. La delimitación de las responsabilidades y competencias del profesional dedicado a la mejora escolar responde a esta necesidad de implementar la política educativa en los distintos contextos escolares con suficiente creatividad y flexibilidad.
5. Sin embargo, los supervisores locales, también hacen notar la importancia de contar con buenos perfiles de los directores y docentes como condiciones de efectividad de sus propuestas estratégicas. Existe una preocupación notable por la proyección de mediano y largo plazo de los nombramientos de personal clave en las escuelas.
6. La importancia que ha adquirido lo local para implementar la política educativa de manera pertinente y efectiva está acompañada de un cierto reconocimiento de los límites que tiene la evaluación externa como agente movilizador de cambios y mejoras escolares.
7. La sola evaluación externa es absolutamente insuficiente para lograr mejoras. Se necesita que exista liderazgo y capacidad interna.
8. Los supervisores locales están mejor posicionados para asumir el rol de agente externo del cambio escolar. El mayor énfasis en la supervisión como asesoramiento externo está ligado a la idea de instalar e incrementar la capacidad local para movilizar a las escuelas.

9. La evidencia documental y práctica muestra que este asesoramiento no es pasivo. Se trata de una supervisión de carácter proactivo; que no espera que la escuela le pida apoyo para salir en su ayuda. Es una supervisión desafiante, estimulante e incluso, exigente.
10. Por esta razón, tal vez, la primera fase de construcción de estándares para los supervisores dedicados a al cambio escolar se preocupa, fundamentalmente, de delimitar las funciones y responsabilidades con énfasis en el seguimiento, estímulo y apoyo.
11. Sin embargo, también se destaca como elemento complementario, la definición de estándares de competencia. Se comprende que de nada sirve definir las funciones que debe cumplir un supervisor si no están claras las competencias, los conocimientos y habilidades que supone un efectivo desempeño.
12. Existe una preocupación por el nombramiento de personal clave en las escuelas. Si bien no existe la norma nacional que autorice a la participación en la toma de decisiones de selección y nombramiento de personal de directores o profesores de materias esenciales; en el ámbito local, existe interés por ser parte de estos procesos; por cuanto su impacto en el diseño y desarrollo de procesos –tanto curriculares como de gestión— es muy alto. La escuela puede cambiar de trayectoria con el nombramiento de un director; de igual manera, el desenvolvimiento de los alumnos en una determinada materia.
13. La diferenciación en el contexto local de Escocia entre el rol del “Oficial para la Mejora Escolar de Calidad” y el rol del “Oficial de Apoyo Educativo” ofrece una evidencia para la diferenciar entre supervisores de carácter general y supervisores –o consultores educativos— de carácter especializado. La misma evidencia parece indicar que el oficial de apoyo educativo específico queda subordinado al proceso general de evaluación y cambio escolar que impulsa el supervisor general; pero al mismo tiempo, que la evaluación y el cambio carece de profundidad en un área específica del curriculum o de la gestión si no cuenta con la asesoría y estímulo del Oficial de Apoyo Educativo.
14. LEA cumple un rol fundamental en el establecimiento, mantenimiento y facilitación del uso de redes. La efectividad de estas redes dependía del conocimiento detallado de la ubicación exacta de la experiencia y pericia particular dentro de la autoridad para que la experiencia y pericia en el departamento de Educación y en las escuelas se pudieran aprovechar siempre que fuera necesario. El rol de la LEA incluía ser una fuente directa, receptora y comunicadora de dichas experiencia y pericia.
15. Es interesante destacar como consecuencia general del marco de estándares nacionales, la inmediata definición de un marco de capacitación y desarrollo. Con este último marco, se busca asegurar los criterios que debieran tener en cuenta los oferentes y demandantes de capacitación y desarrollo en estándares nacionales de la supervisión. Probablemente, más adelante, habrá que estar atentos a cómo enriquecen la definición de competencias y cómo organizan y controlan mejor el mercado de provisión de capacitación de los profesionales dedicados a la mejora escolar.

## Algunas conclusiones sobre los criterios de diseño de estándares nacionales de la supervisión escolar

1. En general, la evidencia muestra una tendencia de los países del ámbito anglosajón hacia el diseño de estándares nacionales para los supervisores, como criterio fundamental para los procesos de gestión de la selección, evaluación, capacitación y desarrollo.
2. La mayoría coincide en separar los estándares nacionales de acuerdo con la función que cumpla el supervisor. Se advierte una secuencia clara: primero, establecen estándares de desempeño para los evaluadores –inspectores— de escuelas; luego, definen los estándares para los profesionales u oficiales dedicados a la mejora escolar.
3. Matriz general de estándares de la supervisión escolar.

Matriz 1	Formulación de Estándares de la Supervisión Escolar	
	Inglaterra	Escocia
<b>Supervisor Evaluador</b>	Responsabilidades implícitas en el diseño del proceso de inspección	Responsabilidades implícitas en el diseño del proceso de inspección
	Marco explícito de estándares de competencias	Marco explícito de estándares de competencias
<b>Supervisor Asesor</b>	Marco explícito de responsabilidades	Marco explícito de de funciones
	Marco explícito de competencias	Marco de competencias no explícito

El relevamiento de estándares de la supervisión escolar en Inglaterra y Escocia revela que existen diferencias en la organización y presentación interna de los estándares nacionales.

Cuando los procesos de inspección escolar están cuidadosamente diseñados y tienen un alcance nacional la definición de estándares se concentra sólo en las competencias requeridas y descriptores para el óptimo cumplimiento de responsabilidades involucradas en tales procesos.

Sin embargo, particularmente en Inglaterra, cuando los procesos de asesoramiento escolar son locales, la estructura de análisis y presentación de los estándares nacionales comprende tanto estándares de responsabilidad como estándares de competencia. A su vez, ambos marcos son complementados por un código de conducta del inspector de educación. Hasta ahora, el foco principal de los estándares para los supervisores como asesores esta puesto en el desglose de responsabilidades.

#### 4. Matriz de estándares de competencias de los supervisores evaluadores

Matriz 2	Marco comparado de estándares de competencias de la supervisión escolar	
	Inglaterra	Escocia
Supervisor Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Evaluación justa y precisa</li> <li>→ Confiabilidad de la evidencia</li> <li>→ Comunicación de los hallazgos</li> <li>→ Profesionalidad</li> <li>→ Objetividad</li> <li>→ Integridad</li> <li>→ Confidencialidad</li> <li>→ Conducción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Logros.</li> <li>→ Manejo personal.</li> <li>→ Análisis e investigación</li> <li>→ Comunicación escrita y oral</li> <li>→ Enfoque hacia el exterior.</li> <li>→ Desarrollo y aplicación del conocimiento profesional</li> <li>→ Liderazgo</li> <li>→ Trabajo en equipo</li> </ul>

Se advierten los siguientes énfasis en la definición de competencias de los supervisores como evaluadores:

- El uso de la información es el punto de partida de los procesos de supervisión.
- La construcción, recopilación y síntesis de evidencias es una de las primeras tareas.
- La elaboración de juicios no sólo se sustenta en la evidencia lograda por el supervisor. Se necesita asegurar la cooperación de la escuela; para lo cual deben inspirar confianza y crear un clima de colaboración mutua.
- Se busca el consenso con los directores y docentes sobre la base de evidencias compartidas.
- El diálogo y la consideración de los diferentes puntos de vista, pero exigiendo y apoyando la construcción de evidencias y juicios.
- La consideración de la ética profesional y de las relaciones interpersonales son el clima para garantizar la integridad y eficacia del proceso de inspección.
- Para asegurar la cooperación de la escuela los inspectores deben inspirar confianza y crear un clima de colaboración mutua.
- La independencia de juicio. El inspector debe estar libre de influencias y parcialidades.
- Para emitir una valoración, se deben considerar todas las evidencias pero al mismo tiempo la integridad de las personas.
- En el modelo escocés se destacan las notas de enfoque hacia el exterior – toda la gama de stakeholders— y trabajo en equipo con otros colegas e invitados al proceso de inspección escolar

## 5. Matriz de estándares de responsabilidad de la supervisión escolar

Matriz 3	Marco comparado de estándares de responsabilidad de la supervisión escolar	
	Inglaterra	Escocia
Supervisor Asesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Seguimiento de escuelas               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Uso y aplicación de la información de desempeño</li> <li>→ Evaluación del impacto</li> </ul> </li> <li>→ Estímulo frente a los desafíos de mejora               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Establecimiento y acuerdo de objetivos</li> <li>→ Rendición de cuentas</li> <li>→ Medidas ante bajo desempeño</li> </ul> </li> <li>→ Intervención y apoyo               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Liderazgo profesional</li> <li>→ Escuelas en circunstancias desafiantes y escuelas que causan preocupación</li> <li>→ Estrategias nacionales y locales</li> <li>→ Autoevaluación escolar</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Respaldo y supervisión de los procesos fundamentales asociados con la planificación de la mejora educativa en las escuelas</li> <li>→ Compilación, análisis sistemático y uso de la información sobre desempeño de las escuelas para estimular a los directores y consejos escolares a mejorar</li> <li>→ Creación y promoción de estrategias para:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ tratar áreas donde debe mejorarse el desempeño</li> <li>→ supervisión de dichas estrategias</li> <li>→ redacción de informes sobre el progreso hecho</li> </ul> </li> <li>→ Identificación y promoción de las oportunidades de desarrollo del personal</li> <li>→ Asesoramiento y participación – cuando se lo requiera— en la designación de ascensos a puesto de mayor rango en las escuelas</li> </ul>

Existe consenso en torno a las siguientes responsabilidades de los supervisores como asesores:

- **SEGUIMIENTO.** Compilan y analizan información sobre desempeño escolar; la tornan accesible y amigable a la audiencia de la comunidad escolar.
- **ESTÍMULO.** Utilizan y aplican la información para estimular y capacitar a los directores y docentes de las escuelas.
- **MONITOREO DE LAS ESTRATEGIAS.** Supervisan y monitorean el desenvolvimiento de las estrategias de mejora, haciendo aportes para mejorar su efectividad.
- **APOYO.** Promueven –o crean— estrategias en aquellas áreas del curriculum o la gestión escolar que necesitan mejoras.
- **EQUILIBRIO.** Tienen en cuenta lograr un “balance fino” entre las prioridades nacionales, locales e institucionales.
- **INTERVENCIÓN.** Intervienen aquellas escuelas que demuestran debilidades persistentes, que comprometen la inclusión de niños y jóvenes.

## 6. Matriz de estándares de competencias del supervisor asesor

Matriz 4	Marco comparado de competencias de la supervisión escolar	
	Inglaterra	Escocia
Supervisor Asesor	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conocimientos y comprensión:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Agenda del gobierno y su impacto en las escuelas</li> <li>→ Sistemas de información sobre desempeño de las escuelas y alumnos</li> <li>→ Marco legal y políticas nacionales y locales</li> <li>→ Plan de estudios y evaluación</li> <li>→ Gestión escolar. Marcos para la autoevaluación y plan de mejora</li> </ul> </li> <li>→ Habilidades y atributos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Utilizan estilos de liderazgo apropiados</li> <li>→ Tratan a los demás con consideración</li> <li>→ Brindan comentarios de alta calidad para el futuro desarrollo de la escuela</li> <li>→ Consultar y negociar de manera efectiva</li> <li>→ Infunden respeto y credibilidad</li> <li>→ Lidiar con situaciones conflictivas y difíciles</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Poseer amplios conocimientos sobre las prioridades locales y nacionales y ayudar a garantizar que las escuelas las implementen de forma apropiada</li> <li>→ Estar familiarizados con todos los aspectos de la política educativa del Consejo Local</li> <li>→ Identificar las prácticas positivas y eficientes, incluyendo la práctica dentro del aula</li> <li>→ Basarse en su conocimiento de las escuelas para respaldar e informar sobre la planificación estratégica y el desarrollo de políticas;</li> <li>→ Aplicar los procedimientos asociados con la inspección de las escuelas de inspectores HMIE, incluyendo aquellas inspecciones relacionadas con los Informes de Seguimiento.</li> </ul>

Se puede inferir cierto consenso en torno a las siguientes competencias:

- **CONOCIMIENTOS.** Sistemas de información. Manejo de la agenda de gobierno nacional y local. Marco legal. Marcos de evaluación y planificación escolar.
- **HABILIDADES COGNITIVAS.** Identificar y difundir prácticas positivas, incluyendo la práctica de aula.
- **HABILIDADES SOCIALES.** Estilos de liderazgo apropiados. Promover redes de contactos profesionales. Consultar y negociar de manera efectiva.
- **ACTITUDES.** Infundir respeto y credibilidad. Complementariedad de esfuerzos con la inspección regular de escuelas.

7. El principal interlocutor de los supervisores es el director o equipo de dirección de la escuela. Existe amplia evidencia documental y práctica en que la efectividad de esta relación esta estrechamente a un conjunto de características profesionales conocidas “amistad crítica”. La mayoría de los directores consultados en una investigación de Sue Swanfield (2001, 2003)<sup>55</sup> comparten que un **amigo crítico**, posee las siguientes competencias –ordenadas en conocimientos, habilidades y actitudes—:

Matriz 5	Marco de competencias de los supervisores como “amigos críticos”
	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Conocimientos y comprensión               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Trae a la institución un amplio y profundo conocimiento y experiencia que le permiten entender una situación institucional específica</li> <li>→ Posee una comprensión profunda de las complejidades que involucran los procesos de cambio</li> </ul> </li>   <li>→ Habilidades cognitivas               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Mantiene en todo momento la objetividad</li> <li>→ Puede tener una perspectiva diferente de lo que sucede en la escuela</li> <li>→ Proporciona una crítica informada de los procesos y prácticas escolares</li> </ul> </li>   <li>→ Habilidades personales               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Tiene “autoridad” para ayudar</li> <li>→ Demuestra ser externo a la situación.</li> <li>→ Esta preocupado por los resultados y la efectividad del trabajo institucional, y sus efectos sobre una amplia variedad de personas</li> </ul> </li>   <li>→ Habilidades sociales               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Estimula y tranquiliza</li> <li>→ Es tanto facilitador como directivo, se desempeña particularmente mediante el planteo de preguntas y proporcionando retroalimentación</li> <li>→ Desde el punto de vista del análisis transaccional, busca desempeñarse manteniendo relaciones de adulto a adulto</li> <li>→ Busca apoyar el trabajo de los demás, de manera que lleguen a ser cada vez más autosuficientes y cuenten con capacidad para la mejora de sí mismo</li> </ul> </li>   <li>→ Actitudes               <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Demuestra respeto y consideración por la gente</li> <li>→ Construye y mantiene relaciones basadas en la confianza</li> <li>→ Establece y mantiene el foco y los límites de la tarea que se está haciendo</li> <li>→ Equilibra la amistad con la crítica, con énfasis en ser un amigo de las personas en tanto personas y crítico solo de las acciones. Es decir, cuando corrige solo corrige las acciones y las personas se siente aceptadas en su ser persona.</li> <li>→ Se esfuerza por el éxito del trabajo y el éxito de los demás</li> </ul> </li> </ul>

<sup>55</sup> SWAFFIELD S (2003) “The Local Education Adviser as Critical Friend: ¿superman /woman or Misión Imposible?” presentado por en el Simposio “Liderazgo para el aprendizaje: la red de Cambridge”, University of Cambridge, Faculty of Education, UK.

## 3.2 Recomendaciones para elaborar estándares de la supervisión en Chile

1. Se sugiere establecer los principios o presupuestos de la supervisión escolar. Ello abre un campo de significaciones comunes para comprender el rol y desarrollar los estándares. Es conveniente hacer visible la fuente de sentido de donde emanan los estándares.
  - Principio de implementación local de la política
  - Principio de seguimiento escolar
  - Principio de estímulo y apoyo proporcional
  - Principio de comunicación con las escuelas
  - Principio de amistad crítica con los directores de escuelas
2. Asimismo, se sugieren dos elementos para organizar la estructura interna de los estándares nacionales de la supervisión escolar:
  - las responsabilidades y
  - las competencias.
3. Considerar los siguientes estándares de responsabilidad de la supervisión escolar:
  - Liderazgo local del cambio escolar
  - Seguimiento de las escuelas
  - Estímulo y apoyo proporcional al cambio requerido
  - Evaluación de impacto y revisión de la práctica
  - Gestión de la supervisión
4. Considerar los siguientes estándares de competencias de la supervisión escolar:
  - Conocimientos
  - Habilidades cognitivas
  - Habilidades personales
  - Habilidades sociales
  - Actitudes

## **II Parte.**

### **Propuesta de Estándares para discutir un Marco Nacional de la Supervisión Escolar**

## Introducción

Esta segunda parte, expone una propuesta preliminar en orden al objetivo de la División de Educación General y la Coordinación Nacional de Supervisión de iniciar un debate que permita consensuar la definición de un marco nacional de estándares de la supervisión ministerial.

Los estándares propuestos para la función de supervisión escolar son aplicables más que a una sola persona, al conjunto del equipo de supervisión que brinda servicios de asesoría, estímulo y apoyo a un conjunto de escuelas de una localidad. Considerando la amplitud y complejidad de los procesos de gestión escolar es fundamental pensar en un equipo de supervisión local que reúna las competencias generales y las especializaciones pedagógicas curriculares necesarias para cumplir con las funciones de asesoría externa que conlleva la implementación de la reforma educativa en las más diversas escuelas.

Esto no significa que los supervisores deban especializarse en el currículum y enseñanza de lenguaje y comunicación, matemáticas o ciencias. En la medida que se desarrolle la política de docentes consultores, maestros de maestros o redes de maestros en las distintas áreas del currículum, la asesoría pedagógica e institucional general se complementará con la asesoría específica de los docentes consultores. En este sentido, la propuesta de “oficiales de apoyo de la mejora de calidad escolar” de Escocia, puede ayudar en la búsqueda de principios y procedimientos específicos.

Esta propuesta se basa, fundamentalmente, en los modelos ingleses y escoceses de estándares nacionales para los supervisores de educación. En nuestra opinión, estos modelos —más allá de las diferencias culturales, socio económicas y de administración educativa— aportan suficientes categorías de análisis para abrir un espacio de discusión de los estándares nacionales de la supervisión escolar en Chile con los actores involucrados y los protagonistas.

En este documento, los estándares de la supervisión escolar investigados han sido objeto de una primera contextualización en el marco de la política de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar y del rol esencialmente asesor que define el marco de actuación de la supervisión para la nueva fase de la reforma educativa chilena (Ministerio de Educación, DEG, 2004). Esta primera contextualización se expresa en una estructura de tres elementos esenciales para elaborar un marco nacional de la supervisión escolar y mejorar la calidad de la práctica de la supervisión escolar: los principios de la supervisión escolar, los estándares de responsabilidad y los estándares de competencias.

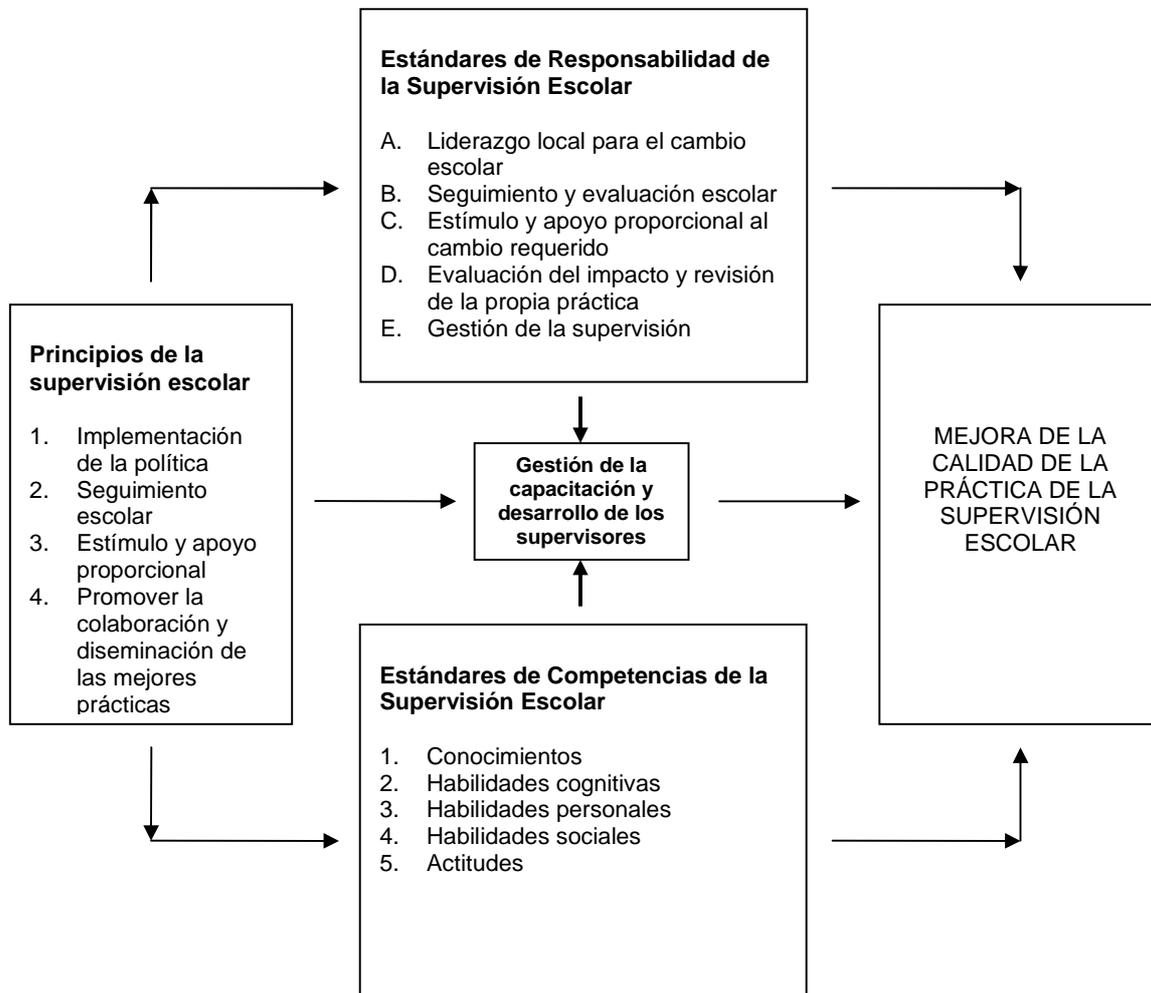


Fig. 1. Estructura de la propuesta (adaptada de Inglaterra: DfES 0130/ 2003)

Como muestra la figura, el núcleo central de la estructura propuesta es la gestión de la capacitación y desarrollo de los supervisores. Los estándares nacionales de supervisión escolar son un componente de una estrategia integral de desarrollo profesional de los supervisores. El aprendizaje y el desarrollo estructurados de los supervisores –iniciados con los programas de capacitación de los supervisores y gestores de la supervisión en estos últimos 2 años— se pueden potenciar ahora aún más con la inmersión colectiva en el proceso de discusión del marco nacional de estándares de la supervisión.

Este marco nacional de competencias de la supervisión escolar viene a completar una fase fundamental de construcción de “marcos de actuación” que inició el Ministerio de Educación desde finales de los noventa<sup>56</sup>.

<sup>56</sup> Ministerio de Educación:

- (2000) Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de los Docentes. Santiago de Chile. Ministerio de Educación, División de Educación Superior.
- (2003) Marco para la Buena Enseñanza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Centro de Perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP).

La evidencia muestra que en Inglaterra el movimiento de construcción de “marcos nacionales de actuación” para los actores educativos ha seguido, casi de manera similar, una determinada “secuencia de preocupaciones”<sup>57</sup>. La primera preocupación ha sido especificar el marco curricular de la enseñanza y los estándares de aprendizaje que deben alcanzar los alumnos; luego se ha avanzado hacia la visión de escuela, haciendo explícito los estándares y marcos de competencias para los docentes y los directores como también los estándares de gestión escolar. Al llegar a este nivel, la agenda modernizadora se ocupa del problema de cómo y con quiénes evaluar y mejorar el funcionamiento integral de las escuelas en orden a garantizar que todos los alumnos alcancen los aprendizajes esperados. Aparece, por una parte; la necesidad de definir estándares para la supervisión como evaluación, seguimiento, apoyo y estímulo para el cambio escolar; y por otra, la necesidad de contar con un marco de capacitación y desarrollo de los supervisores de acuerdo con esos estándares. Esta preocupación tiende a ser mayor cuando se amplía la política de autonomía escolar; especialmente, cuando se avanza hacia la implementación de normas para la autogestión escolar, tales como: el fortalecimiento de los Consejos Escolares, la autogestión del presupuesto, mayores atribuciones para el nombramiento, evaluación del personal, la autoevaluación y planificación del desarrollo institucional. Como contraparte, se amplía la necesidad de contar con buenos agentes para la rendición de cuentas, el seguimiento de estándares de calidad y la construcción de capacidad institucional.

- 
- (2003) Modelo de Calidad de la Gestión Escolar. Guía Autoevaluación de la Escuela. Ministerio de Educación, División de Educación General.
  - (2004) Marco para la Buena Dirección. Estándares para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Segunda Consulta Nacional. Santiago de Chile. Ministerio de Educación, División de Educación General.

<sup>57</sup> Department for Education and Skills (2000) The Role of LEAs, DfEE 0199/2000. London: DfEE

## 1. Principios de la supervisión escolar

La experiencia de supervisión inglesa está claramente orientada, de acuerdo a una agenda nacional de prioridades educativas. En la implementación local de las políticas educativas dos temas se disputan las energías y voluntades de los actores; para algunos resultan complementarios, para otros no tanto: 1) La mejora de los estándares de rendimiento escolar y, 2) La mejora de la inclusión educativa. En el primer tema de la agenda, lo sustancial son los resultados de aprendizaje que se consiguen, en especial en determinados sectores de la enseñanza. En el segundo, la capacidad de “llegar a todos los alumnos y alumnas”, la capacidad de apoyar la presencia, la participación y logros de aprendizaje de la cada vez más diversa gama de alumnos y alumnas que están dentro de una comunidad (Ainscow, 1999)<sup>58</sup>.

La estrategia básica es el establecimiento y seguimiento de las metas. Para ello se promueven modelos de autoevaluación y mejora escolar en un marco general de aseguramiento de la calidad educativa. Si bien, algunas Autoridades Educativas Locales (LEAs) adoptan un enfoque de planificación de mediano plazo, casi todas siguen la misma secuencia:

- Los profesores fijan metas para cada uno de sus alumnos. Incrementando el número de alumnos que logran el nivel esperado por los estándares y/o logran aprobar los exámenes de GCSE
- La escuela produce las metas institucionales juntando las metas para cada alumno
- Las escuelas publican las metas en su informe anual
- Las Autoridades Educativas Locales recogen las metas de cada escuela
- Estas metas se conjugan y generan las metas educativas de la ciudad
- Las Autoridades Educativas Locales acuerdan las metas de la ciudad con el Departamento de Educación y Habilidades (el gobierno nacional)
- Las Autoridades Educativas Locales publican las metas en Plan de Desarrollo Educativo (PDE).

La supervisión escolar es la herramienta para ayudar en el análisis de la información de desempeño y el establecimiento de metas desafiantes. Para que estas metas tengan sustentabilidad, se requiere asegurar la construcción de capacidad escolar.

Las ideas más poderosas de la reforma educativa no pueden concretarse si no se pone atención a la necesidad de construir capacidad para implementar tales ideas<sup>59</sup>. No solo la investigación, también el gobierno y las autoridades educativas locales inglesas en general, muestran consenso en la necesidad de construir capacidad escolar interna para asegurar la sustentabilidad de la mejora escolar.

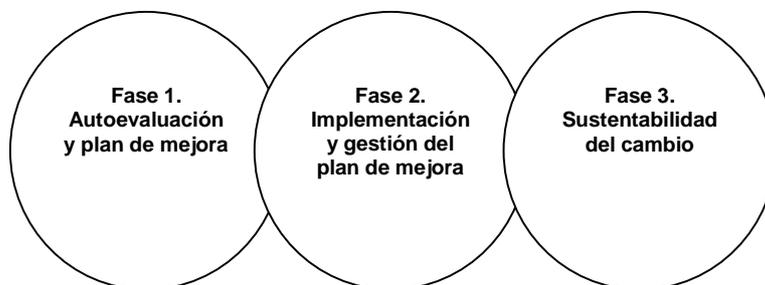
Para lograr avances profundos en la práctica escolar y sostenerlos en el tiempo, la reforma educativa necesita de una contraparte operativa con capacidad crítica y propositiva. Con estas capacidades, las escuelas pueden emprender las distintas fases

---

<sup>58</sup> AINSCOW M (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Revista Journal of Educational Change, Octubre de 2004.

<sup>59</sup> HARRIS A (2001). Building the Capacity for School Improvement. *School Leadership and Management*, Vol. 21, N° 3, pp 261 – 270.

del ciclo de autoevaluación, identificar sus problemas y oportunidades de mejora, discernir necesidades específicas de apoyo externo, planificar y gestionar su propia mejora:



En cada uno de estas fases se requieren distintos tipos de capacidad. La pregunta que nos podemos formular es ¿Cómo puede la supervisión –como agente externo del cambio escolar— ayudar a construir estas capacidades?

Desde la experiencia anglosajona de la supervisión educativa se sugiere, en general, tres herramientas básicas para construir la capacidad interna para el cambio escolar:

- a) la formación de grupos de mejora escolar para la contextualización de la mejora escolar;
- b) la intervención de un agente externo que provea el marco nacional y la capacitación práctica en conceptos y destrezas para la autoevaluación y mejora;
- c) la promoción, creación y desarrollo de redes de diversa índole; fundamentalmente redes de contacto profesional y redes de trabajo colaborativo.

De acuerdo con Alma Harris (2001: 261)<sup>60</sup>, y variados autores –MacBeath (1998, 2002), Livingston & MacCall (2002), Lambert (1998), Wenger (1998), Sergiovanni (2000) Mitchell & Sanckney (2000) — la construcción de capacidad escolar está asociada a la creación de las condiciones, oportunidades y experiencias para la colaboración docente y el aprendizaje mutuo. Los desafíos de mejora de los resultados de aprendizaje y aumento de la inclusión social son desafíos colectivos. Esta perspectiva involucra la noción de “comunidad de aprendizaje profesional” donde “los docentes participen en la toma de decisiones, tengan un propósito compartido, trabajen de forma colaborativa y asuman su responsabilidad por los resultados de su trabajo” (Lambert, 1998:11)<sup>61</sup> Es conveniente que la supervisión escolar preste atención a cómo fomentar y desarrollar los procesos colaborativos en la escuela y entre las escuelas. Desde la experiencia inglesa, se percibe que la colaboración es una condición necesaria para el aprendizaje institucional. Obviamente, la práctica escolar prevaleciente no es precisamente colaborativa; como a su vez, no basta con conformar grupos de trabajo profesional y esperar que se produzca el aprendizaje y el desarrollo. Para enfrentar el fenómeno estructural y cultural del individualismo docente se requiere de liderazgo interno y externo que provea la orientación, la presión y el apoyo necesario para el mejoramiento.

Existe evidencia que el “ímpetu interno” para el cambio emana de la formación de grupos de mejora escolar. Pero también existe evidencia que las escuelas no pueden ir muy

<sup>60</sup> HARRIS A (2001) Ob. Cit.

<sup>61</sup> LAMBERT, L. (1998) Building Leadership Capacity in Schools, Alexandria, VA: ASCD.

lejos, sin la influencia de agentes de cambio interno y externo<sup>62</sup>. Cuando en un grupo de mejora escolar se logra impulsar el espíritu de “comunidad de práctica”<sup>63</sup>, es el mismo grupo el que recoge, analiza e interpreta la información, se plantea sus propias metas de mejora y se moviliza en función de ellas. Entonces, el rol de los agentes de cambio interno y externo no buscará tanto imponer las prioridades como animar y acompañar al grupo<sup>64</sup> en la revisión de oportunidades de mejora, la selección de prioridades en un marco provincial y nacional, el desarrollo del plan, la evaluación de progresos y dificultades, la perseverancia en los objetivos, la capacidad para enfrentar los obstáculos del cambio con creatividad.

Asimismo, la evidencia anglosajona sugiere que la supervisión ministerial local es una importante fuente de capacitación para los equipos directivos de las escuelas. En muchos casos, esta capacitación es una respuesta directa frente a las necesidades específicas de un grupo de mejora escolar determinado. Frente a otras agencias de apoyo externo, la evidencia anglosajona respalda a la supervisión local<sup>65</sup> desarrollada por las Autoridades Educativas Locales como aquella que está mejores condiciones para brindar una capacitación “just in time” y pertinente, debido a que tiene un mejor conocimiento del contexto de la escuela.

Con el desarrollo de estos dos primeros principios –la implementación local de la política educativa y construcción de la capacidad de mejora escolar se puede garantizar el doble movimiento –top-down y botton-up— que caracteriza hoy a parte significativa de las reformas educativas en el ámbito anglosajón.

Desde la experiencia anglosajona que hemos revisado, existe evidencia que las escuelas reciben información de desempeño, en la cual son comparadas a nivel nacional y local dentro de una familia de escuelas. Una familia de escuelas es un conjunto de escuelas que tienen alumnos con similares características (nivel socioeconómico). Los docentes pueden usar estas estadísticas para ver qué escuelas de su familia están logrando altos estándares. El rol del supervisor es clave para ayudar en la interpretación y agregar nueva información que aporte al análisis y la búsqueda de alternativas de mejora. Por ejemplo, puede explicar qué están haciendo las escuelas más efectivas dentro de la familia de escuelas.

La experiencia anglosajona de supervisión educativa considera que los datos son el elemento vital de un continuo mejoramiento. El proceso con que se inicia la supervisión educativa local es el proceso de seguimiento escolar. En general, la evidencia permite inferir que existen dos objetivos importantes en el proceso de seguimiento regular de las escuelas. Por una parte, incrementar la capacidad de las escuelas para analizar y usar información relevante para la toma de decisiones. Por otra parte, evaluar y categorizar a las escuelas en los distintos grados de desempeño que suelen existir en los marcos nacionales o locales de evaluación externa en orden a la adopción de medidas pertinentes.

---

<sup>62</sup> HOPKINS D, AINSCOW M & WEST M (1996) Unravelling the Complexities of School Improvement: a case study of the Quality of education for All (IQEA) Proyect Organizational Effectiveness and Improvement in Education, Open University Course E838 reader. En Harris, Ob. Cit.

<sup>63</sup> SERGIOVANNI T (2000) The Lifeworld of Leadership: creating culture, community and personal meaning in our schools, San Francisco, CA: Jossey Bass.

<sup>64</sup> HARRIS A (2001) Ob. Cit.

<sup>65</sup> HARRIS A (2001) Ob. Cit.

Este proceso de seguimiento y revisión anual de las escuelas nos introduce al ciclo fundamental de trabajo de los Oficiales LEAs con las Escuelas:

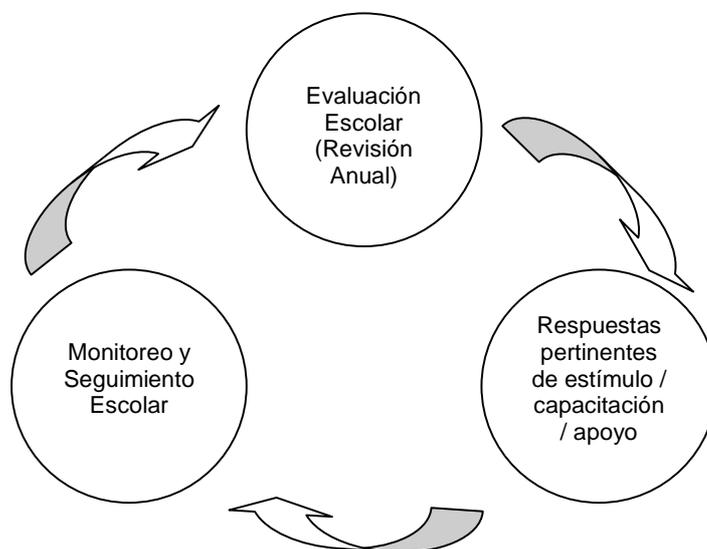


Fig. Ciclo de supervisión educativa local

En orden al primer objetivo del proceso de seguimiento escolar, la propia escuela participa desde su autoevaluación o informe anual de resultados. En esta participación, analiza y confronta datos con los Oficiales LEAs. La evidencia sugiere que los Directores de las Escuelas valorizaban el debate de los datos con el Oficial LEA; pero sólo en la medida que su perfil profesional presentara las características de un “amigo crítico”. Algunas LEAs señalaron que algunos Directores pasaron del estadio de brindar información al estadio de manejo y uso de la información para fundamentar el diálogo entre la escuela y los oficiales LEAs.

Estos aprendizajes de la escuela aparecen ligados a la capacidad que la mayoría de las Autoridades Educativas Locales tienen para ampliar la información que producen los organismos de medición y evaluación educativa nacional con sistemas de información local que permitan enriquecer el monitoreo y análisis de la información. Se sugiere que los equipos locales de supervisión educativa incrementen su capacidad para analizar la información nacional sobre datos de recursos, procesos y resultados educativos. Y, por otro lado, recopilen, utilicen y manejen información del contexto y la cultura local. De esta manera, el diálogo con las escuelas puede enriquecerse con el análisis comparado local.

En orden al segundo objetivo del proceso de seguimiento escolar, desde la experiencia inglesa existe acuerdo en las LEAs que el monitoreo y evaluación efectiva de la escuela depende de la amplitud de fuentes de evidencias, la calidad de las evidencias, la calidad del proceso de construcción de juicios y la colaboración con otros actores que efectúan también procesos de monitoreo y evaluación.

Este proceso tiene como principal producto la categorización de las escuelas –sin excluir la necesidad de considerar “núcleos educativos” en cada escuela que pueden presentar

niveles distintos de desempeño—. Los términos de esta categorización pueden ser diversos, pero mantienen el espíritu de la categorización nacional que aporta Ofsted y DfES. Por ejemplo:

- Escuelas con “buenas prácticas”
- Escuelas que “causan preocupación”:
  - Nivel 1. Escuelas que han sido ubicadas por OFSTED en esa categoría, o Escuelas que han sido identificadas por LEA como escuelas que requieren intervención, de acuerdo con los resultados del análisis de la información de seguimiento y monitoreo escolar.
  - Nivel 2. Escuelas identificadas por LEA como escuelas que necesitan un apoyo adicional diferenciado, de acuerdo con los resultados del análisis de la información de seguimiento y monitoreo escolar.

Asimismo, en la medida que exista un procedimiento local para el seguimiento de la gestión escolar, se podrá disponer de una amplia visión sobre el estado de la educación, se podrán detectar las buenas prácticas y evaluar su oportunidad de diseminación e intercambio

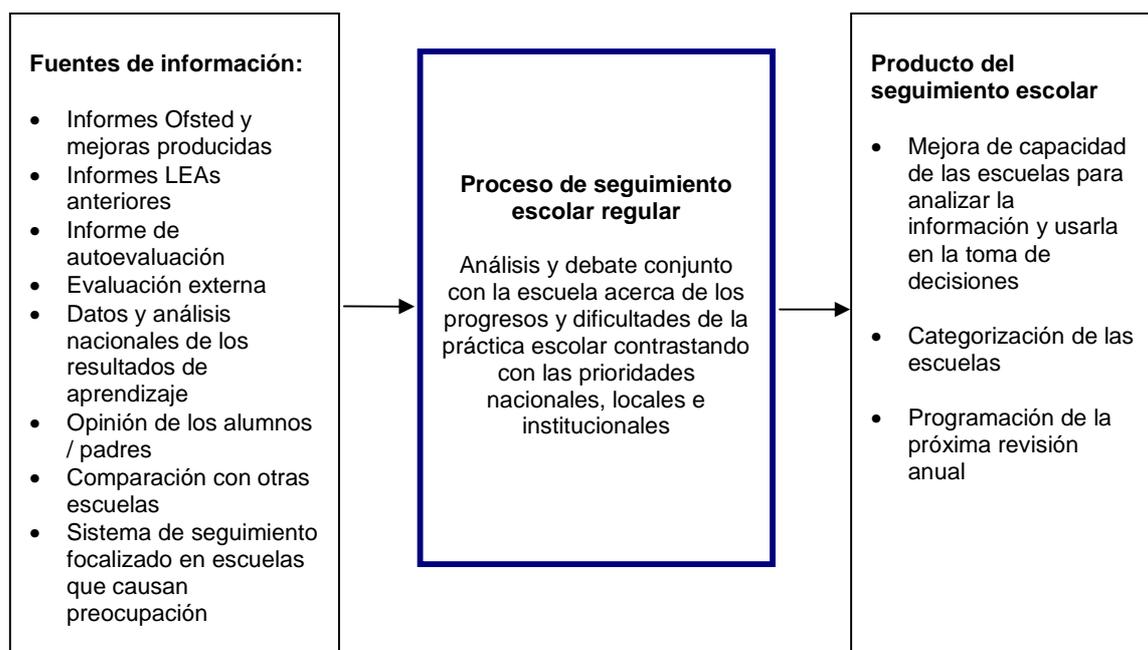


Fig. Fuentes, proceso y producto del seguimiento y monitoreo escolar

Algunas Autoridades Educativas Locales de Inglaterra le dan la opción a la escuela para que “permanezca” en una categoría durante tres años. Sin embargo, algunos oficiales LEAs suelen preguntarse si las escuelas pueden “deslizarse” hacia otra categoría sin que ellos ni la propia escuela lo advierta. De acuerdo con las evidencias de la investigación<sup>66</sup>, algunas LEAs parecen controlar el proceso de seguimiento escolar y obtener una categorización válida y confiable; otras no. Algunos Oficiales LEAs conciben el seguimiento escolar como un “fino balance” entre la captación de información sobre

<sup>66</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2004) Ob. cit.

múltiples, cambiantes y diversas situaciones que acontecen durante el año y el resumen de información anual más estable que puede ser obtenida mediante unas pocas visitas. Como es natural, tratándose de un proceso social, algunas veces los resultados del seguimiento de las LEAs no coincidían con los resultados de la evaluación externa Ofsted. Un oficial LEA dice: *“la imagen de monitoreo de una escuela que yo uso es la de una larga película; no una pequeña fotografía. Ofsted toma una fotografía. Nosotros poseemos una filmación. Nosotros podemos ver de donde vienen las escuelas. Podemos detenernos un momento en una foto y posteriormente poner la película en movimiento. Nosotros hacemos un monitoreo continuo. Entonces, es muy claro para nosotros donde se posiciona una escuela en términos de las 4 categorías –muy buena, buena, regular, insatisfactoria— y por que se encuentra ahí”*<sup>67</sup>

Sin embargo, la principal tensión que la evidencia aporta esta dada por los diversos énfasis que los actores ponen en relación con qué es más importante para una escuela: ¿alcanzar altos estándares de rendimiento o la agenda de “inclusión educativa”? Para los que abogan por la “inclusión educativa” el seguimiento y la evaluación escolar es tal vez el aspecto más preocupante; ya que la investigación internacional ha revelado cómo, en un contexto que valora la medición del éxito sobre la base de criterios estrechamente concebidos, tales esfuerzos pueden operar como obstáculos al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos. Lo anterior los pone en alerta y les sugiere que se deben extremar las precauciones al momento de decidir qué evidencia se recolectará y además, qué uso se le dará. (Ainscow, 1999)<sup>68</sup>

Si el proceso de seguimiento escolar tiene implicancias prácticas —“aquello que se mide se realiza”—, entonces, el análisis de la información sobre mejora de los estándares educativos debiera vincularse con otros datos relacionados con los propósitos de la educación inclusiva, tales como, la asistencia, la composición étnica y social de los alumnos, la participación y los progresos de los alumnos a lo largo y ancho del curriculum (no simplemente en las pruebas y exámenes) y los proceso de monitoreo y apoyo de los grupos de alumnos en situación de mayor riesgo de tener bajos niveles de logro.

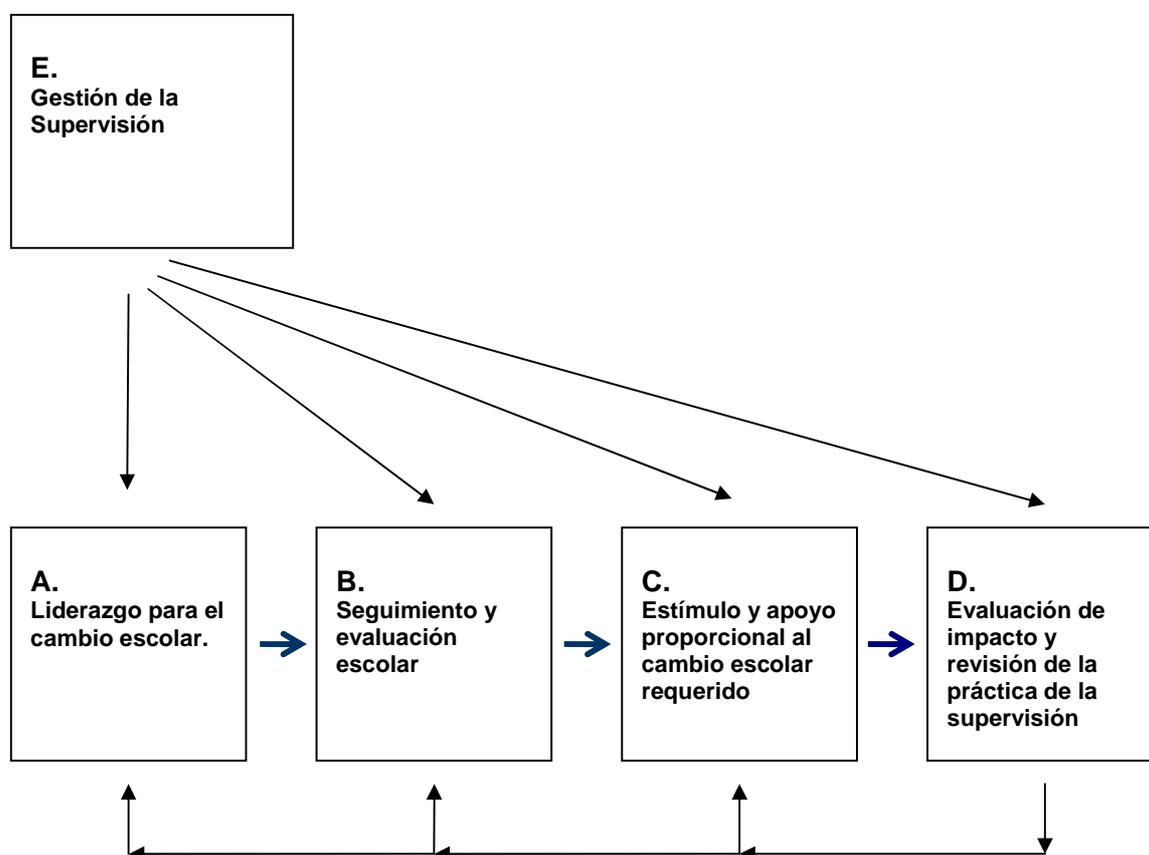
¿Cómo garantizar que las recomendaciones que se derivan de una evaluación externa y el acuerdo de metas de mejora escolar cuenten con el estímulo y apoyo requerido, según las condiciones institucionales? La experiencia anglosajona se rige por el denominado principio de “proporcionalidad inversa” para distribuir de manera eficiente los recursos de la supervisión. ¿Qué respuestas inteligentes elabora la supervisión local para enfrentar las distintas categorías de escuelas? En general, las autoridades educativas locales concentran sus mejores consultores en aquellas escuelas que “causan preocupación”. La categorización de las escuelas conduce a la determinación de medidas en conjunto con las escuelas. Sin embargo, la experiencia inglesa muestra que una de las tareas más duras que han tenido que emprender las LEAs después de su cambio de rol ha sido aumentar la conciencia de las escuelas de que estimular y exigir —al igual que apoyar— es legítimo y útil. Especialmente, cuando se trata que las escuelas trabajen con otras escuelas y con las LEAs.

---

<sup>67</sup> FLETCHER-CAMPBELL F & LEE B (2004: 33) Ob. cit.

<sup>68</sup> AINSCOW M (2004) El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Revista Journal of Educational Change, Octubre de 2004.

## 2. Presentación de estándares de responsabilidad de los supervisores



Los estándares de responsabilidad de los supervisores especifican los dominios, criterios y descriptores de calidad de práctica de la supervisión escolar. Por lo tanto, sirven de puntos de referencia para comparar y formular juicios de mejora de la práctica de la supervisión escolar.

Dominios	Propuesta de Matriz de Estándares de Responsabilidad para la Supervisión Escolar
<b>A. Liderazgo para el cambio escolar</b>	<p>A.1 Los supervisores sensibilizan a las escuelas en el aprendizaje, la enseñanza, el liderazgo, cambio y gestión escolar que promueve la política educativa.</p> <p>A.2 Los supervisores promueven el aprendizaje de buenas prácticas –de aula—, modelos e instrumentos de autoevaluación y cambio escolar.</p> <p>A.3 Los supervisores articulan una visión estratégica clara, con un balance fino de las prioridades de política educativa nacional y local.</p> <p>A.4 Los supervisores facilitan el enlace y promueve una organización eficiente de las diversas fuentes de apoyo externo para el cambio escolar.</p>
<b>B. Seguimiento escolar</b>	<p>B.1 Los supervisores promueven procesos de autoevaluación escolar, evaluación externa, seguimiento escolar interno y externo.</p> <p>B.2 Los supervisores evalúan y categorizar las escuelas mediante un proceso de revisión anual.</p> <p>B.3 Los supervisores ayudan a identificar los focos y las prioridades de la mejora escolar.</p> <p>B.4 El supervisor elabora un Informe con los resultados de la Revisión Anual de la Escuela –categorización—</p>
<b>C. Estímulo y apoyo proporcional al cambio requerido</b>	<p>C.1 Los supervisores analizan en profundidad la capacidad de la escuela para determinar la viabilidad de un plan de mejora, acorde a la categorización</p> <p>C.2 Los supervisores negocian y determinan el apoyo que requiere la escuela para implementar efectivamente su plan de mejora.</p> <p>C.3 Los supervisores analizan el progreso, lidian con los conflictos y proporcionan retroalimentación efectiva para el plan de mejora</p> <p>C.4 Los supervisores aseguran la sustentabilidad de los pequeños o grandes cambios alcanzados</p>
<b>D. Evaluación de impacto y revisión de la practica de supervisión</b>	<p>D.1 Los supervisores elaboran un informe final de supervisión y estiman el impacto de sus prácticas en la escuela y el comportamiento de las redes de apoyo</p> <p>D.2 El supervisor autoevalúa su propio desempeño y participa de programas o acciones específicas de perfeccionamiento y desarrollo</p> <p>D.3 Los supervisores participan de evaluaciones locales y nacionales de experiencias de supervisión</p>
<b>E. Gestión de la supervisión</b>	<p>E.1 Los gestores de la supervisión local formulan una visión de la política educativa e identifican los “socios” y los “clientes” de la supervisión escolar</p> <p>E.2 Los gestores de la supervisión local establecen “acuerdos marco” para efectuar asesorías específicas con los establecimientos educativos que más lo requieran</p> <p>E.3 Los gestores de la supervisión local elaboran un plan de monitoreo para asegurar la buena marcha de las asesorías que se desarrollan</p> <p>E.4 Los gestores de la supervisión local evalúan y mejoran la calidad de los procesos de asesoría en los diversos establecimientos educativos</p>

## Dominios de responsabilidad

### A. Liderazgo local para el cambio escolar

La implementación de la política educativa y el liderazgo del cambio escolar son las “dos caras de una misma moneda”. La experiencia internacional indica que esta implementación tiene mayores probabilidades de éxito en la medida que las escuelas tienen un marco amplio y flexible de alternativas para su evaluación y mejora. Las escuelas necesitan creer que ellas mismas tienen el espacio, el tiempo y la autoridad para perseguir una agenda de mejoramiento institucional dentro de un marco nacional o local. La política educativa, desde la supervisión escolar, promueve la capacidad y compromiso con la mejora organizacional mediante intercambio de buenas prácticas, la creación, desarrollo y mantenimiento de redes de contacto y colaboración.

### B. Seguimiento y evaluación escolar

Se sugiere que esta evaluación esté firme y claramente orientada a la mejora, de manera que aliente la vitalidad institucional. Para ello, es aconsejable contar con un marco flexible e instrumentos para que las escuelas puedan comunicar información significativa sobre sí mismas. Este proceso debe partir de diversas fuentes de información y análisis; pero, a su vez, debe culminar en el acuerdo sobre el desempeño institucional y la determinación de los focos para la mejora escolar.

### C. Estímulo y apoyo proporcional al cambio escolar requerido

El supervisor garantiza un apoyo proporcional a la categoría de la escuela y al carácter desafiante de las metas para asegurar el aprendizaje de todos los alumnos. Estimula y apoya una planificación operativa acorde a las metas de mejora y la disponibilidad de recursos. Establece un mecanismo de seguimiento y apoyo externo a la gestión del plan de mejora. Estimula la evaluación institucional del plan, la rendición de cuentas y los aprendizajes para iniciar un nuevo ciclo de mejora

### D. Evaluación de impacto y revisión de la práctica

Una vez que el sistema de supervisión tenga claridad y consenso sobre sus responsabilidades con el cambio escolar y la reforma educativa en general, es recomendable que la gestión de la supervisión —en sus diferentes niveles: nacional, regional o provincial— desarrolle sistemas de evaluación de impacto de la práctica de la supervisión. La rendición de cuentas y la mejora de la supervisión esta ligada a la calidad de estos sistemas de revisión de las prácticas de supervisión. Esta función puede ser entendida tanto como responsabilidad individual como colectiva. Sin embargo, la posición privilegiada del supervisor —en relación con su interacción directa con las escuelas y sus contextos— le permite efectuar, al mismo tiempo, una contribución significativa a la medición de impacto de las políticas —tanto locales como nacionales—. El supervisor, por lo tanto, debe informar sobre la calidad estratégica y operativa de las políticas nacionales y locales.

## E. Gestión de la supervisión

La principal función de la supervisión escolar local es satisfacer las necesidades de asesoría de los establecimientos educativos en atención a la política de implementación de la reforma curricular y la política de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar. Esto implica, procurar la articulación y alineamiento de diversos recursos nacionales, regionales y locales en una estructura de apoyo a la medida de las necesidades específicas de los establecimientos educativos, especialmente, de los que presentan resultados de aprendizaje insatisfactorios en contextos de desigualdades sociales.

Los gestores son responsables de gestionar los procesos de asesorías educacionales para el mejoramiento cualitativo y organizacional de los establecimientos educativos de la provincia que más lo requieran, de acuerdo con las políticas de implementación de la reforma curricular y aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.

## Presentación de criterios, descriptores y sugerencias para la capacitación, según los dominios de responsabilidad

### A. LIDERAZGO LOCAL DEL CAMBIO ESCOLAR

A.1. Los supervisores sensibilizan a las escuelas en el aprendizaje, la enseñanza, el liderazgo, cambio y gestión escolar que promueve la política educativa.

Los supervisores son el enlace natural entre la política educativa nacional y las prioridades de las escuelas. Los supervisores deben asegurar acciones de sensibilización y conocimiento de la política educativa, la reforma curricular y la política de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar

#### Descriptores

Los supervisores:

- Comunican a los directores y docentes de las escuelas la política educativa y sus programas de apoyo a la implementación local
- Promueven las características principales de la reforma de la enseñanza y del aprendizaje para sensibilizar las escuelas
- Demuestran a las escuelas cómo las estrategias nacionales y las iniciativas locales pueden mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- Brindan liderazgo claro sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje para mejorar la calidad de educación en las escuelas que necesitan apoyo

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Desarrollar la comprensión sobre el pensamiento y las investigaciones actuales relacionados con los nuevos enfoques a la enseñanza y aprendizaje y su impacto en la mejora escolar.
- Comprender los enfoques actuales de liderazgo y gestión escolar y en lo posible hacer una presentación sobre el impacto de los diferentes enfoques en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Comprender los planes gubernamentales en materia de reforma educativa. Para ejemplificar esto, preparar y exponer un informe sobre cómo se pueden lograr cambios curriculares y de gestión en los diversos contextos escolares de la localidad.
- Utilizar una gama de técnicas de investigación para explorar el estado del arte, comprender y mantenerse actualizado sobre los nuevos enfoques y modelos en curriculum y gestión escolar.
- Involucrarse con colegas para preparar informes escritos y orales para las escuelas para informar sobre las políticas educativas, comunicar su sentido, objetivos y programas de apoyo.
- Desarrollar habilidades para realizar investigaciones específicas con las escuelas sobre enseñanza y aprendizaje efectivos.

A.2 Los supervisores promueven el aprendizaje de buenas prácticas escolares –y de aula— y de modelos e instrumentos de autoevaluación y cambio escolar.

El supervisor asegura a los directores y docentes oportunidades para construir y/o desarrollar capacidades institucionales de mejora escolar. Las acciones nacionales y locales se articulan en un programa local para construir capacidades institucionales para la autoevaluación y la mejora escolar.

Descriptores:

Los supervisores:

- Promueven la importancia del Desarrollo Profesional Continuo efectivo para respaldar el aprendizaje de buena calidad y la práctica áulica exitosa
- Promueven la difusión de las buenas prácticas de autoevaluación y cambio escolar a lo largo de las escuelas y sus redes
- Brindan información a las escuelas sobre las oportunidades de capacitación y desarrollo profesional en los diversos ámbitos del curriculum y la gestión escolar.
- Promueven el aprovechamiento de las oportunidades de capacitación local en autoevaluación y cambio escolar.
- Genera instancias para desarrollar el liderazgo interno en las escuelas –liderazgo participativo y transformativo—
- Promueve la construcción de “comunidades de aprendizaje” o “comunidades de práctica” al interior de las escuelas.
- Demuestran la capacidad de guiar a las escuelas en su auto-evaluación para que logren sostener su propia mejora continua.
- Promueve la evaluación externa de la escuela, para complementar y validar los esfuerzos de autoevaluación.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Identificar e investigar las actuales investigaciones sobre aprendizaje pertinentes a la estructura de los programas de estudio, los procesos de aprendizaje y los procesos de enseñanza en diferentes de contextos.
- Construir un panorama de los temas claves del aprendizaje y la enseñanza que surgen de la investigación con estrategias diversas de comunicación, según la variedad de audiencias que deben considerar los supervisores
- Desarrollar habilidades para identificar las áreas claves para el desarrollo a partir de la evidencia de la auto-evaluación a través de un equipo reducido de profesionales dedicados a la mejora escolar.
- Desarrollar habilidades y entendimiento sobre los procesos de planteamiento de objetivos a nivel escolar para capacitar en los procesos y políticas de establecimiento de objetivos de las escuelas.

A.3 Los supervisores articulan una visión estratégica clara, con un balance fino de las prioridades de política educativa nacional y local.

Los supervisores deben garantizar que logran movilizar a los directores y docentes, desde sus contextos y puntos de partida. Para ello, es vital el esfuerzo de contextualización de la política educativa nacional y los programas de apoyo a la implementación local. De esta manera, se puede producir un vínculo entre las prioridades nacionales y locales. Al mismo tiempo, debe asegurarse que informa a las autoridades educativas nacionales sobre la pertinencia y efectividad de los programas de implementación local de la política educativa.

#### Descriptores

- Ayudan a transferir los principios de la mejora escolar en contextos institucionales específicos
- Articulan una clara visión para la mejora escolar en contextos institucionales específicos
- Utilizan –y alientan a otros a utilizar– una variedad de estilos de liderazgo cuando trabaja en contextos diferentes.
- Establecen un balance fino entre las prioridades educativas nacionales, locales e institucionales
- Complementan las estrategias nacionales con las estrategias locales y preparan un plan para la implementación de estrategias nacionales a nivel local.
- Promueven la perspectiva de largo plazo para garantizar la buena sucesión de los cargos claves de la escuela

#### Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Obtener comentarios sobre el impacto de los estilos de liderazgo sobre la mejora escolar
- Practicar diferentes estilos de liderazgo, según los contextos y sus niveles de desarrollo en autoevaluación y capacidad de mejora.
- Desarrollar una visión conjunta sobre la enseñanza y el aprendizaje y asegurar el compromiso por parte del equipo para la mejora escolar y miembros electos.
- Analizar diversas alternativas de complementación entre las estrategias nacionales y locales; y preparar un plan para la implementación efectiva de estrategias nacionales a nivel local.
- Estudiar la proyección de edades de directores y docentes para estimar las sucesiones de cargos claves e implicancias para su preparación.

A.4 Los supervisores facilitan el enlace entre las escuelas y promueve una organización eficiente de las diversas fuentes de apoyo externo para el cambio escolar.

Los supervisores favorecen el intercambio de las buenas prácticas mediante la creación, el mantenimiento y desarrollo de redes. Para ello, es esencial que asuman el rol de representación o coordinación, para ofrecer enlaces útiles con el medio ambiente externo, fuentes de información y expertise.

Descriptores:

Los supervisores

- Promueven la creación, desarrollo y mantenimiento de redes de escuelas, directores y docentes
- Favorecen el enlace pertinente de la escuela con programas nacionales y locales de desarrollo educativo, acorde a sus necesidades específicas
- En contextos específicos de vulnerabilidad social, trabajan con otras instituciones destinadas a favorecer el desarrollo y bienestar de niños y jóvenes

## B. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN ESCOLAR

### **B.1 Los supervisores impulsan procesos de autoevaluación escolar, evaluación externa, seguimiento escolar interno y externo.**

Los supervisores procuran la complementariedad de la evaluación interna y externa de los procesos de gestión escolar de las escuelas, como subsistemas de la información y análisis de la escuela. Al mismo tiempo, necesitan acumular y sistematizar evidencias significativas sobre las condiciones, la cultura, el contexto y el comportamiento de los actores durante el transcurso del año escolar que le permitan mantener actualizado su propio seguimiento y elaborar respuestas inteligentes para promover el proceso de autoevaluación y asegurar la buena marcha del ciclo escolar anual.

#### **Descriptor**

Los supervisores:

- Estimulan, ayudan y moderan –si es necesario– el proceso de autoevaluación escolar.
- Estimulan y promueven la evaluación externa de la escuela, para complementar y validar los esfuerzos de autoevaluación
- Elaboran y ayudan a elaborar dispositivos de seguimiento para que la escuela revise regularmente su desempeño en los distintos procesos de gestión, de manera de detectar tendencias y actuar preventivamente.
- Realizan una observación de clases rigurosa, utilizando criterios que los docentes comprendan previamente, proporcionan comentarios y retroalimentación basados en un registro y análisis preciso de evidencias.
- Partiendo de la información disponible, identifican el desempeño de subgrupos de alumnos de los distintos años del ciclo escolar e identifican fortalezas y debilidades.
- Hacen conexiones significativas entre las características fundamentales de las escuelas que están enfrentando situaciones adversas y aquellas que están causando preocupación
- Estimulan el intercambio de información y análisis dentro de y con la escuela para ayudarla a comprender su desempeño y situación escolar.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Comprender los principios de la autoevaluación escolar y otros procesos y el impacto que éstos tienen en la mejora escolar.
- Desarrollar habilidades en el uso y aplicación de la variedad de datos existentes sobre desempeño para estimular y respaldar a las escuelas mediante actividades, tales como, estudios de casos y desarrollo de escenarios basado en talleres.
- Desarrollar habilidades de observación rigurosa de clases en una variedad de contextos diferentes, por ejemplo a través del uso de videos, actividades de capacitación y tutorías.

## **B.2 Los supervisores evalúan y categorizan las escuelas mediante un proceso de revisión anual.**

Los supervisores analizan el desempeño escolar anual. Teniendo en cuenta el contexto, logros y la capacidad de mejora escolar acuerdan con las escuelas la categorización de desempeño institucional en orden a la intensidad del estímulo y apoyo requerido. Es inherente a un proceso justo de evaluación, distinguir los “núcleos educativos”; es decir, aquellas áreas y equipos de trabajo docente que están por encima o por debajo de la categorización de desempeño institucional.

### Descriptor

Los supervisores:

- Analizan la información sobre desempeño escolar anual, debaten los resultados de las pruebas nacionales, tomando en cuenta el contexto, las necesidades y logros de la comunidad escolar.
- Utilizan y aplican la información nacional sobre desempeño y la información local para identificar alto y bajo desempeño de alumnos, escuelas o áreas y categorizar las escuelas en niveles apropiados de buen desempeño o preocupación.
- Saben cómo validar, moderar e interpretar información de la auto-evaluación escolar para hacer evaluaciones bien fundadas sobre el desempeño de las escuelas
- Analizan y evalúan la documentación de planificación y los procesos de establecimiento de objetivos y metas de mejora con énfasis en la gestión de los directores para involucrar a los docentes, alumnos y padres.
- Identifican la buena práctica en la enseñanza y el aprendizaje para difundirla a otras escuelas.
- Evalúan la capacidad de la escuela para institucionalizar los buenos cambios que han implementado.
- Evalúan el progreso alcanzado con los alumnos y el valor agregado de la escuela; en particular, cuando la escuela esté por debajo de su potencial.
- Evalúan la capacidad de la escuela para mejorar; en particular, cuando la escuela esté por debajo de los logros educativos esperados.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Utilizar la evidencia local y de las investigaciones nacionales para explorar las características fundamentales que contribuyen a que una escuela se encuentre en circunstancias óptimas o cause preocupación.
- Compartir datos comparativos nacionales y locales con colegas y escuelas para que identifiquen fortalezas y debilidades, por ejemplo a través de presentaciones simuladas con comentarios.
- Identificar los elementos claves de la evaluación escolar exitosa y desarrollar habilidades para interpretar la información, moderar el proceso de autoevaluación de la escuela y hacer recomendaciones para un grupo de directores.
- Mediante estudios de casos y talleres, identificar qué tan bien se están desempeñando los directores para informar a los docentes, los alumnos y padres sobre los procesos de planteamiento de objetivos y metas; y el apoyo que recibirán.

### **B.3 Los supervisores ayudan a identificar los focos y las prioridades de la mejora escolar.**

Los supervisores –partiendo de las evidencias y juicios que aportan los procesos de información y análisis escolar— identifican áreas claves para el desarrollo escolar y las futuras medidas. De esta manera, ayudan a discutir el foco de la mejora escolar en orden al establecimiento de metas y objetivos de mejora.

#### Descriptores

Los supervisores:

- Analizan la gama de información sobre desempeño y contexto provista por las escuelas como respaldo para el establecimiento de objetivos, incluyendo datos comparativos para validar conclusiones.
- Comprenden las circunstancias específicas de las escuelas que enfrentan situaciones de exigencia y aquellas con bajo desempeño para estimular mejoras en el desempeño escolar.
- Hacen conocer la evidencia en forma apropiada con socios claves para tener una base de evidencias con información completa para proponer medidas y tomar decisiones.
- Proponen cambios apropiados en la enseñanza y el aprendizaje que surgen de la evidencia demostrada por la información.
- Estimulan a las escuelas para que establezcan objetivos que exijan el máximo esfuerzo y para que tengan altas expectativas del desempeño de los alumnos.
- Utilizan la información sobre desempeño para estimular a las escuelas a fijarse metas desafiantes o metas realistas provisionales.
- Acuerdan con las escuelas metas y objetivos de mejora y hacen una proyección del apoyo proporcional requerido.
- Buscan involucrar o establecer alianzas con otros servicios nacionales o locales para sumar fuerzas para el cambio escolar en escuelas que causan preocupación social y educativa.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Utilizar datos comparativos nacionales y locales para identificar prioridades para la mejora y desplegar recursos de manera efectiva, y compartir con colegas y escuelas, por ejemplo a través de presentaciones simuladas con posteriores comentarios y críticas.
- Utilizar la evidencia para estimular el planteo y consenso de objetivos apropiados para el contexto específico de una escuela, por ejemplo utilizando una variedad de ejercicios de perspectivas / simulación.
- Desarrollar habilidades de capacitación para estimular al planteamiento de objetivos, por ejemplo, estimular a colegas para que se fijen objetivos y metas para una iniciativa o proyecto particular.
- Involucrarse con otros servicios educativos y/o sociales para investigar información de una variedad de fuentes para tomar futuras decisiones sobre la estrategia para la mejora escolar.

#### **B.4 Los supervisores elaboran un Informe con los resultados de la Revisión Anual de la Escuela –con la categorización pertinente—**

La Revisión Anual concluye con un Informe escrito que comprenda el perfil escolar y la categorización correspondiente. Este informe debe ser construido en un marco de colaboración y entendimiento mutuo, con la exigencia de sustentar los juicios en evidencias válidas y confiables.

Descriptores.

Los supervisores:

- Producen informes preliminares sobre el desempeño de las escuelas basándose en los diversos procesos de información y análisis escolar
- Exponen el contenido de los informes al equipo de gestión escolar y las partes directamente involucradas para considerar las instancias de validación.
- Producen el informe de Revisión Anual (RA) por escrito, dando cuenta de los siguientes puntos:
  - Una breve descripción del contexto de la escuela y de la comunidad a la que sirve
  - Un resumen de la auto-evaluación de la escuela
  - La valoración del panel externo –si lo hubiere— en cuanto a lo que observaron e informando si coinciden con la auto-evaluación
  - Una valoración de la supervisión escolar que tenga en cuenta la trayectoria de la escuela (ascendente, descendente, meseta) expresada en forma de categorización
    - Escuela que está por debajo de los niveles esperados
    - Escuela que está por debajo de su potencial
    - Escuela con prácticas satisfactorias
    - Escuela con buenas prácticas
  - Los focos de la mejora escolar
  - Un conjunto de recomendaciones pertinentes

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Desarrollar habilidades de comunicación y rendición de cuentas ante una variedad de audiencias sobre los resultados de la evaluación escolar y las áreas claves para la mejora escolar y las medidas futuras, mediante ejercicios de simulación.

## C. ESTIMULO Y APOYO PROPORCIONAL AL CAMBIO ESCOLAR REQUERIDO

C.1. Los supervisores analizan en profundidad la capacidad de la escuela para determinar la viabilidad de las metas y el plan de mejora pertinente, acorde a la categorización de las escuelas

Ambos, supervisores y directores, discuten y establecen metas sobre la base de los escenarios más probables de efectividad y eficiencia. La apertura hace posible entender los puntos de vista y construir una sociedad profesional comprometida con metas realistas y desafiantes al mismo tiempo.

### Descriptores

Los supervisores:

- Analizan en profundidad la capacidad de la escuela para las mejoras, planifican la oferta de apoyo externo, y en consecuencia, enfocan sus recursos en forma efectiva para respaldar la mejora escolar.
- Estimulan a las escuelas para que el plan de mejora sea consistente en lo estratégico y operativo.
- Brindan asesoramiento en forma oral y escrita, de forma concisa, inequívoca, y respaldado por evidencia firme, para producir un plan de acción.
- Hacen recomendaciones por escrito a los directores de las escuelas, señalando alternativas de acciones para formular el plan, que son precisas, bien secuenciadas, y estimulantes.
- Trabajan con las escuelas para establecer objetivos realistas provisionales
- Promueven que las escuelas comprometan sus energías en las estrategias de mejora más relevantes.
- Responsabilizan a los administradores y directores de las escuelas por el desarrollo del plan de mejora adoptado.
- Acuerdan procedimientos apropiados cuando trabajan en escuelas para que los supervisores rindan cuenta de su tarea.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Comprender las características y trayectorias principales de las escuelas que presentan una alta efectividad y aquellas que se desempeñan por debajo del nivel deseado; a través del estudio de casos, basado en talleres o en oportunidades de aprendizaje virtual. Se trata de encontrar respuestas a la pregunta: ¿Cómo una escuela que causa preocupación puede mejorar significativamente?
- Compartir ejercicios escritos sobre qué constituye un informe efectivo para los directores con recomendaciones para la toma de decisiones estratégicas y operativas de mejora escolar
- Desarrollar habilidades y entendimiento sobre la cadena de rendición de cuentas (dentro del sistema educativo como un todo) para garantizar que los procesos de rendición de cuentas a nivel de la supervisión local puedan revisarse y mejorarse en consecuencia.

C.2 Los supervisores –en conjunto con la escuela— negocian y determinan el apoyo que requiere la escuela para implementar efectivamente su plan de mejora.

Desde la autoevaluación escolar –o ejercicio preliminar de evaluación— la escuela debe discernir sus necesidades específicas de apoyo; entendidas como complementos de las fuerzas internas del cambio. Los supervisores, a su vez, deben asegurar información y enlace con otras oportunidades de apoyo específico; su disponibilidad para el estímulo, apoyo y seguimiento que requiera el plan de mejora.

#### Descriptorios

Los supervisores:

- Brindan asesoramiento teniendo en cuenta la categorización de la escuela y los objetivos de la reforma curricular y la política de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar.
- Coordinan o hacen aportes a los equipos de proyectos de mejora –“comunidades de práctica”— como miembros externos para estimular y respaldar a las escuelas para sus objetivos y metas de mejora.
- Brindan asesoramiento que refleja la buena práctica en liderazgo y gestión escolar y planificación curricular
- Explicitan cómo el trabajo con los socios y organismos claves de apoyo respalda la mejora escolar.
- Comentar y reconocer los progresos en la autoevaluación, formulación e implementación de los planes de mejora, estimulando a dar los próximos pasos del ciclo de mejora escolar
- Toman decisiones difíciles, basados en la evidencia, reconociendo que éstas pueden afectar a los individuos.
- Identifican los socios y agencias fundamentales que respaldan a las escuelas y planifican cómo hacerlos partícipes en el apoyo proporcional para la mejora escolar en la localidad, según el grado de necesidad de cada escuela.

Sugerencias para la gestión de la capacitación:

- Desarrollar habilidades para utilizar y aplicar una variedad de investigaciones nacionales o locales sobre las condiciones que influyen sobre el desempeño escolar para asignar diferentes tipos de estímulo y apoyo a escuelas específicas a través de diversos talleres y ejercicios simulados.
- Participar en actividades que identifiquen las características fundamentales de los equipos de proyecto de alta efectividad. Obtener comentarios sobre el desempeño para coordinar y alentar a los equipos.
- Presentar el desempeño específico de una escuela y desarrollar habilidades para estimular el desempeño a través de estrategias tales como role-play y ejercicios de tríadas.
- Identificar los socios y agencias fundamentales que respaldan a las escuelas y obtener sus comentarios y reflexiones sobre su experiencia en el apoyo efectivo para la mejora escolar.
- Desarrollar habilidades para recopilar evidencia sobre progresos / dificultades y hacer recomendaciones a otros sobre temas relativos a la mejora escolar que afectan a los individuos.

### C.3. Los supervisores analizan el progreso, lidian con los conflictos y proporcionan retroalimentación efectiva para el plan de mejora

La gestión del plan es una etapa crítica que demanda en contextos de debilidad institucional una gran cantidad de apoyo. Los supervisores siguen la marcha del plan y miden su progreso desde distintos marcos de análisis e interpretación, el marco político, el marco cultural, el marco de recursos humanos y el marco técnico y estructural (Bolman y Deal; 1991, 2002). Desde estos múltiples enfoques, proporcionan retroalimentación, estímulo y apoyo.

#### Descriptor

Los supervisores:

- Analizan el progreso y las dificultades de la implementación del plan de mejora, y sugieren medidas cuando es necesario.
- Hacen recomendaciones por escrito señalando medidas precisas y estimulantes para potenciar los progresos del plan de mejora y superar las dificultades que se hubieren presentado.
- Identifican los conflictos para el desarrollo del plan de mejora y los niveles de competencias de los responsables de la conducción y ejecución para superarlos.
- Cuando es apropiado, proporcionan comentarios críticos valiosos para el desarrollo futuro y hacen frente al conflicto para elevar el rendimiento de los alumnos y fortalecer el compromiso con el cambio escolar.
- Desafían la práctica deficiente y el incumplimiento de los acuerdos y contratos tanto con los equipos internos del cambio escolar como con los equipos o redes de apoyo externo.

Sugerencias para la capacitación:

- Explorar una gama de modalidades de análisis de la capacidad de mejoras efectivas de las escuelas y planificar un proceso y procedimientos simples para el analizar el progreso.
- Practicar las habilidades de dar y recibir crítica constructiva al enfrentar circunstancias difíciles y desafíos.
- Desarrollar el entendimiento de cómo enfrentar y/o convivir con el conflicto, a través de actividades como situaciones de *role play*.
- Desarrollar las habilidades fundamentales relativas a la rendición de cuentas del personal directivo y docente. El desarrollo puede darse a través de ejercicios de simulación.

#### C.4 Los supervisores aseguran la sustentabilidad de los pequeños o grandes cambios alcanzados

En la medida que se producen logros significativos –pequeñas o grandes victorias— los supervisores promueven su sustentabilidad. Los supervisores pueden jugar un rol central en establecer redes de contacto profesional que alimenten los cambios que la escuela está logrando.

##### Descriptores

Los supervisores:

- Garantizan que las escuelas tengan oportunidades de establecer redes de contacto y desarrollo profesional
- Alienta la conformación de las “comunidades de práctica” para sostener un proyecto o plan específico de mejora.
- Promueven que el cambio se consolide mediante redes internas y externas, de forma tal que la escuela pueda avanzar en la sustentabilidad de sus prácticas de mejora.

## D. EVALUACIÓN DE IMPACTO Y REVISIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

D.1 Los supervisores elaboran un informe final de supervisión y estiman el impacto de sus prácticas en la escuela y el comportamiento de las redes de apoyo

Descriptores:

Los supervisores:

- Evalúan el impacto del trabajo de los supervisores mediante el relevamiento de la opinión a los directores y docentes, solicitándoles propuesta de prioridades para las mejoras de la supervisión. Obtienen comentarios sobre su desempeño.
- Identifican fortalezas y debilidades en la implementación de estrategias nacionales e iniciativas locales en una escuela
- Haciendo uso de datos comparativos, evalúan el impacto de estrategias locales y nacionales para mejorar el desempeño de las escuelas.
- Evalúan el comportamiento de las redes de apoyo en los distintos momentos de la estrategia de estímulo y apoyo específico y proporcional a las diferentes escuelas

Sugerencias para la capacitación:

- Practicar procesos de consulta de los directores para relevar opinión sobre expectativas de desempeño y desempeño real de los supervisores
- Realizar un análisis sobre el impacto del Desarrollo Profesional Continuo en la práctica de aula.
- Practicar la preparación de una evaluación de los resultados del apoyo orientado a las escuelas.
- Elaborar estudios de casos para evaluar el impacto de las redes de apoyo en la mejora escolar y formular recomendaciones para medidas futuras.
- Identificar el impacto de estrategias nacionales específicas relacionadas con la mejora del desempeño escolar y analizar qué condiciones contribuyen a que las estrategias tengan éxito en determinadas escuelas.

D.2 El supervisor autoevalúa su propio desempeño y participa de programas o acciones específicas de perfeccionamiento y desarrollo

Descriptores

Los supervisores:

- Elaboran y responden hojas de auto evaluación para medir su desempeño contra los estándares de responsabilidad
- Elaboran y responden hojas de auto evaluación para medir su desempeño contra los estándares de competencia
- Comparan sus propios resultados en las hojas de autoevaluación anteriores contra la opinión de sus pares u otras fuentes que puedan emitir opinión
- Determinan las áreas de fortalezas y las áreas de mejora en los diferentes dominios de estándares.
- Participan de programas o acciones de perfeccionamiento y desarrollo profesional

D3. Los supervisores participan de evaluaciones locales y nacionales de experiencias de supervisión

Descriptores:

Los supervisores:

- Evalúan los procedimientos y prácticas de rendición de cuentas de los propios supervisores ante los directores de las escuelas y la comunidad escolar
- Analizan y discuten una estrategia para medir la efectividad del proceso de mejora escolar e identifican futuros desarrollos de la supervisión local.
- Analizan los conocimientos relativos al bajo desempeño y a las estrategias de mejora para desarrollar y mantener una política cada vez más efectiva para hacer frente al bajo desempeño.
- Formulan, desarrollan y evalúan hipótesis de investigación de la supervisión que, en la medida que se confirman a la luz de la evidencia, permitan elaborar recomendaciones claras y provechosas para la propia práctica.

Sugerencias para la capacitación:

- Trabajar con un grupo de colegas para revisar, discutir y proponer los procedimientos apropiados de rendición de cuentas sobre el estímulo y apoyo apropiado desarrollado para las escuelas, conforme a sus necesidades.
- Desarrollar habilidades y conocimientos relativos al bajo desempeño y a la mejora para desarrollar y mantener una política efectiva para hacer frente al bajo desempeño.
- Presentar a un grupo específico de supervisores los hallazgos de un análisis de la capacidad de las escuelas de asegurar mejoras en áreas de gestión y curriculum identificadas de bajo desempeño.
- Liderar o participar de un equipo de proyectos para analizar las capacidades de mejora de las escuelas y discutir una estrategia para medir la efectividad del proceso de mejora e identificar futuros desarrollos de la supervisión local.
- Guiar a un equipo de colegas en el uso de la evidencia de la evaluación de un proyecto de investigación de la práctica para crear estudios de casos, formular y evaluar hipótesis y hacer recomendaciones sobre estrategias de supervisión.

## E. GESTIÓN DE LA SUPERVISIÓN LOCAL

E.1 Promueven en el sector educativo de su provincia la visión de la política educativa del gobierno e identificar los “aliados” y “clientes” de la supervisión ministerial.

### Descriptores

Los gestores de la supervisión:

- Garantizan que los sostenedores y directivos de los establecimientos educativos conocen la visión de las principales políticas educativas del gobierno, con particular énfasis en la reforma curricular y el aseguramiento de la calidad de la gestión escolar
- Cuentan con dispositivos para mantener una comunicación e intercambio activo con otras instituciones y organismos educativos o vinculados con la educación, de manera de poder darles a conocer los objetivos y políticas educativas y evaluar las posibilidades de cooperación y escenarios de trabajo en red
- Cuentan con un buen mapa provincial de calidad educativa y vulnerabilidad social. Identifican y clasifican los establecimientos educativos que causan preocupación o podrían mejorar sus resultados educativos.
- Cuentan con un “tablero de mando” que les permite identificar las escuelas que están funcionando bien (luz verde), las escuelas que están funcionando relativamente bien, pero tienen margen y potencial para mejorar (luz amarilla), las escuelas que causan preocupación porque los resultados de aprendizaje de sus alumnos son claramente insuficientes para superar sus precarias condiciones de origen socioeconómico
- Avanzan hacia el registro de memorias institucionales para explicar la trayectoria de los establecimientos educativos y comprender la situación actual en que se encuentran
- Mantienen un registro actualizado de proyectos de mejoramiento educativo, participación en programas compensatorios, programas de mejora de la calidad educativa, participación en estudios e investigaciones pedagógicas o de gestión educativa
- Disponen de los avances logrados y las dificultades que persisten y en qué medida existen las capacidades para sostener procesos de autoevaluación y mejora. Toda esta información forma parte de las entradas y salidas de los procesos de asesoría educacional. Por lo tanto, los supervisores ministeriales se prealimentan de esta información y la retroalimentan, conforme llevan a cabo sus procesos de asesoría.
- Hacen visible el mapa de programas de recursos nacionales, regionales y locales para *configurar la estructura de apoyo provincial* para los establecimientos que más lo requieran. Tan importante como identificar las necesidades de supervisión, es identificar y articular los recursos e instituciones que pueden “alinearse” para contribuir a los establecimientos educativos y generar una estructura de apoyo provincial para la implementación de las políticas educativas de gobierno.

D.2. Establecen acuerdos marco para efectuar asesorías específicas con los establecimientos educativos que más lo requieran.

#### Descriptores

Los gestores de la supervisión:

- Promueven acuerdos marco entre los que requieran supervisión ministerial y aquellos que la brindan. Estos acuerdos deben garantizar que los sostenedores y directivos respaldan el proceso de asesoría educacional, conocen sus principios, los alcances y límites, los códigos de conducta mutua, sus objetivos y estrategias. Entre las condiciones para una asesoría de los establecimientos educativos, se pueden consignar las siguientes:

En primer lugar, se requiere de parte del equipo de gestión escolar y los docentes la buena intención de mejorar la situación curricular e institucional y la voluntad de recibir colaboración externa para ello.

No se da por hecho que el equipo de gestión o los docentes saben la ayuda que necesitan y qué debe hacer el asesor. Si, se da por hecho la intención del equipo de gestión y los docentes para aprender y capacitarse en la identificación y resolución de sus problemas, como en el aprovechamiento de oportunidades.

Ello tiene como contraparte, contar con que el supervisor como asesor institucional tiene como objetivo capacitar en algunos de sus enfoques y habilidades generales.

El objetivo común es que el equipo de gestión escolar y los docentes descubran por sí mismos y con la colaboración del asesor cuáles son sus problemas centrales y cómo pueden resolverlos. En última instancia, se trata de una asesoría orientada al desarrollo organizacional y de las personas.

- Entre los acuerdos –además– debe establecerse que se harán esfuerzos mutuos para alinear de la manera más eficiente los diversos recursos de apoyo, los programas nacionales, programas, regionales, locales y los propios con que cuente la gestión educativa del sostenedor. De esta manera, los supervisores cuentan con el marco y clima favorable a su observación e intervención. Estos acuerdos deben asegurar el intercambio de información y recursos para ampliar el mapa provincial de recursos educativos y redes potenciales de apoyo. Al mismo tiempo, deben quedar consignados los tiempos y recursos propios de la supervisión ministerial. Entre los detalles importantes que hay que resguardar esta la necesidad de verificar que la asignación de los supervisores cuente con la aceptación de los sostenedores y directivos. Puede darse la situación que éstos hayan tenido experiencias previas negativas con los supervisores que se les asignan. A su vez, el gestor de la supervisión debe asegurar que los supervisores que asigne a determinados establecimientos educativos cuentan con la información, la experiencia y la legitimidad para asesorar a dichos establecimientos.

D.3. Monitorear y asegurar la buena marcha de las asesorías que se desarrollen en los distintos establecimientos educativos.

- El gestor de la supervisión ministerial debe asegurar que las asesorías educacionales se están llevando a cabo. En primer lugar, debe garantizar que se estableció una relación de colaboración entre el supervisor ministerial y los directivos correspondientes. Debe identificar, más adelante, los compromisos de gestión y de asesoría establecidos entre la escuela / liceo y detectar los avances y dificultades que van quedando registrados en los sistemas de información y monitoreo de la supervisión. A su vez, debe velar porque los supervisores hagan uso de estos sistemas de información y cuenten con las condiciones apropiadas de trabajo. En caso necesario, el gestor debe observar más de cerca la evolución de determinadas asesorías y evaluar prudentemente si es pertinente su intervención directa. Del mismo modo, debe garantizar la comunicación entre el supervisor y los demás recursos internos y externos para favorecer la construcción y gestión de la estructura de apoyo específica y “a la medida” del establecimiento educativo que está siendo asesorado. Desde esta perspectiva, también asegurar que el supervisor se desenvuelve con creatividad, flexibilidad e integridad profesional.

D.4 Evaluar y mejorar la calidad de los procesos de asesoría en los distintos establecimientos educativos.

- Una vez que han culminado los procesos de asesoría a un establecimiento determinado o se ha cumplido un ciclo de trabajo anual o de mediano plazo, es esencial que el gestor de la supervisión asegure que los supervisores han realizado sus autoevaluaciones de desempeño y, él mismo, ha efectuado la evaluación externa de los supervisores. A su vez, es necesario complementar esta información con los propios “clientes” y “aliados” de la supervisión ministerial. Es esencial conocer los grados de satisfacción con el trabajo realizado por el supervisor. El propio supervisor puede indagar sobre estos niveles de satisfacción. Lo que puede ser útil para el mismo. Pero, nos parece institucionalmente que lo correcto es que el gestor de la supervisión disponga de los instrumentos y procedimientos para conocer los niveles de satisfacción y sugerencias que los “clientes” y “aliados” puedan hacer respecto del desempeño de su supervisor. De esta manera, el proceso de evaluación de los procesos de asesoría educacional puede identificar mejor sus logros y dificultades. Este proceso de evaluación debe traducirse en un plan de mejora de la gestión de la supervisión y en la definición de compromisos internos específicos de mejora entre el supervisor y el gestor de la supervisión. Estos compromisos deben incluir acciones de perfeccionamiento en las debilidades detectadas y de desarrollo de su potencial.

### 3. Presentación de estándares de competencias de los supervisores

---

Dominios	Propuesta de Matriz de Estándares de Competencias para la Supervisión Escolar
<b>F. Conocimientos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>1.1 Contexto nacional y local</li><li>1.2 Sistemas y tecnologías de información; y marco legal</li><li>1.3 Modelos y experiencias de evaluación y cambio escolar.</li><li>1.4 Estilos de liderazgo y asesoría externa.</li></ul>
<b>G. Habilidades cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a. Análisis e investigación</li><li>b. Desarrollo y aplicación del conocimiento profesional</li></ul>
<b>H. Habilidades personales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a. Autoconocimiento y autorregulación</li><li>b. Motivación</li></ul>
<b>I. Habilidades sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a. Enfoque hacia la escuela y el contexto</li><li>b. Empatía y comunicación</li><li>c. Colaboración y trabajo en equipo</li><li>d. Liderazgo y asesoría externa</li></ul>
<b>J. Actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>a. Compromiso</li><li>b. Apertura</li><li>c. Justicia</li><li>d. Transparencia</li></ul>

---

## Dominios de Competencia

### 1. Conocimientos.

La evidencia internacional muestra que los conocimientos son el primer dominio en el que se respaldan los demás estándares de competencia. En Inglaterra como en Escocia, se sugiere una estructura de conocimientos necesarios para cumplir con el rol de agente externo del seguimiento y cambio escolar. Se sugiere identificar los conocimientos mínimos necesarios, el nivel de profundidad deseado y su interconexión dinámica para que la intervención asesora sea consistente y pertinente. Es evidente que el rol exige conocimientos de política educativa nacional y local. Con mayor profundidad, conocimientos de la reforma curricular, su arquitectura interna, sus propuestas de planificación para la implementación de los contenidos curriculares en los distintos años, ciclos y niveles de la escolaridad obligatoria. Este conocimiento se complementa con el manejo óptimo de la valiosa información comparada y explicativa que aportan los sistemas de medición y evaluación de la calidad educativa, tales como SIMCE. Al mismo tiempo, el conocimiento de los resultados educativos interpela y genera la necesidad de dominar modelos de gestión escolar que aporten claves de efectividad y sugerencias de estrategias para la evaluación y cambio escolar. Todo lo anterior, se constituiría en conocimiento general, pero presentaría serias dificultades de contextualización, si el repertorio de conocimientos de la supervisión escolar no incluyera el conocimiento sistemático de la realidad social y educativa local. En particular, el registro actualizado de los perfiles de los establecimientos educativos; con criterios de análisis y categorización que permita identificar escuelas con buenas prácticas, escuelas que están por debajo de su potencial y escuelas cuyo rendimiento pone en riesgo la integración de sus alumnos.

### 2. Habilidades cognitivas

El procesamiento de información y el uso de los conocimientos para elaborar estrategias de evaluación y mejora escolar esta fuertemente condicionado por el dominio específico de capacidades cognitivas y metacognitivas. Junto al conocimiento, se aconseja distinguir las habilidades que nutren al pensamiento crítico y al pensamiento de nivel superior. El rol de asesor en evaluación y cambio escolar exige el manejo de variadas fuentes de información, la organización, uso y aplicación de conocimientos para poder entender una situación institucional y elaborar una perspectiva diferente de lo que sucede en la escuela. Esta habilidad se complementa cuando conoce a fondo las buenas prácticas y su pertinencia para transferirlas o no a determinados contextos. En buena medida, de estas habilidades depende la legitimidad de origen de la asesoría externa. Sin embargo, el supervisor aumenta su credibilidad cuando entiende la situación, propone alternativas y al mismo tiempo está abierto para escuchar y observar, aumentando la comprensión de la situación institucional. Sobre esta base de entendimiento de la situación institucional, se estará en mejores condiciones para identificar el foco de la mejora escolar, evaluar y proponer las alternativas de cambio, con una comprensión profunda de las complejidades que involucran los procesos de cambio en esa institución escolar.

### 3. Habilidades personales

El conocimiento de sí mismo —desde Sócrates— es considerado el conocimiento fundamental para comprender la influencia que tiene la “estructura psicológica” y la

“narrativa interna” sobre el comportamiento humano. En Escocia, tal vez, más que en Inglaterra, existe mayor evidencia acerca de la importancia de la conciencia emocional y la autorregulación de las emociones para administrar bien el tiempo y llevar adelante el desempeño profesional en un clima de buena interacción humana. Tal vez, la propia motivación y orientación al logro sea la principal habilidad personal que destaca el Estado de Escocia en la formulación de Marcos de Competencia para sus funcionarios (“Competency Framework”). La adhesión a los objetivos de gobierno y la creatividad en la implementación de las políticas aparece ligada a la necesidad de motivación y legítimo protagonismo. Estas habilidades son decisivas para enfrentar las dificultades con tenacidad, mantener el compromiso con las metas y actuar con iniciativa y optimismo.

#### 4. Habilidades sociales

Un buen supervisor se toma el tiempo que sea necesario para entender el contexto de su trabajo. Sin este entendimiento básico, no puede identificar el estilo de liderazgo externo más pertinente y sus propuestas pueden ser “un salto al vacío”. Su enfoque básico es hacia la escuela y su contexto. En orden a ello, trata de entender los resultados que las personas están buscando con su trabajo y colabora con ellas. Se pone en el lugar de ellas y gana su confianza. Sin embargo, busca un equilibrio entre la amistad con la crítica. Pero, sabe cuando y cómo hacer una crítica para que ésta sea percibida como pertinente y constructiva. Posee capacidad para familiarizar a los directores y docentes con una nueva perspectiva de la situación institucional. Estas habilidades hacen referencia a la expresión en uso en el ámbito anglosajón de “amigo crítico” (“critical friend”), que muchos autores<sup>69</sup> se han dedicado a investigar y validar. Un supervisor, por lo tanto, es tanto facilitador como directivo, se desempeña particularmente mediante el planteo de preguntas y proporcionando retroalimentación. Sabe presentar enfoques alternativos y transmitir con claridad que su objetivo es el éxito de los directores, docentes y alumnos. Puede formular preguntas provocativas cuando se ha ganado la confianza de los directores y docentes. Estimula al cambio y tranquiliza cuando existe impaciencia por los resultados. También es consciente que debe trabajar en equipo –con otros asesores más especializados— para atender a la multiplicidad de demandas que puede requerir el desarrollo de la escuela—. Busca apoyar el trabajo de los demás, de manera que lleguen a ser cada vez más autosuficientes y cuenten con capacidad para la mejora de sí mismo

#### 5. Actitudes

Existe abundante evidencia en el ámbito anglosajón de la importancia de hacer explícitos los códigos de conducta que deben observar los profesionales de una organización. El dominio de las actitudes se sustenta en valores fundamentales para la cohesión de la organización. El “respeto y la consideración de los demás”, la transparencia de los procesos y objetivos, el respaldo de las propuestas en evidencias válidas y confiables son atributos de los profesionales que contribuyen al desarrollo de la “autoridad” para evaluar y sugerir cambios.

---

<sup>69</sup> Entre otros, SWAFFIELD S (2003) “The Local Education Adviser as Critical Friend: ¿superman /woman or Misión Imposible?” presentado por, en el Simposio “Liderazgo para el aprendizaje: la red de Cambridge”, University of Cambridge, Faculty of Education, UK. 2003; COSTA A & KALLICK B (1993) Through the Lens of a Critical Friend. Educational Leadership. 51 (2) 49-51. MACBEATH J & MORTIMORE P (2001) Improving School Effectiveness. Buckingham: Open University Press.



Fig. Articulación de los estándares de competencias para la supervisión escolar

Los dominios de competencia son recursos complementarios para el buen desempeño profesional. Esto significa que, más allá de su enumeración, su lectura debe hacerse con criterios de interrelación. Por ejemplo: la credibilidad y legitimidad de la supervisión (habilidades sociales) depende de la medida en que esta informado y entiende la situación (habilidades cognitivas); lo cual puede incrementarlo mediante la escucha tanto como la observación (habilidades sociales). En Escocia, el marco de competencias expone con claridad que si un supervisor no investiga en profundidad los temas sobre los que estamos brindando información o recomendaciones (habilidades cognitivas) no está brindando los recursos y las oportunidades suficientes para que los demás participen en la resolución de problemas (habilidades sociales). Recíprocamente, si un supervisor tiene una red de contactos limitada (habilidades sociales) es muy probable que no logre informarse e incrementar su conocimiento (habilidades cognitivas). A su vez, si solo hacemos críticas negativas a nuestros colegas (trabajo en equipo) tendremos serias dificultades para organizar una red de apoyo para el cambio escolar (liderazgo externo). Si nos enfocamos demasiado en la tarea (habilidad cognitiva) a expensas de la relación humana (habilidades sociales) —o viceversa—, pondremos en riesgo nuestra orientación al logro de los objetivos (habilidades personales).

## Estándares de Competencias de la Supervisión Escolar

---

### Propuesta de Estándares de Competencia

---

1. Conocimientos
- 1.1 Contexto nacional y local
- Comprenden y son capaces de explicar la política educativa nacional, sus fundamentos y prioridades
  - Explican con claridad la reforma curricular y el sistema de aseguramiento de la calidad escolar; su filosofía e instrumentos
  - Manejan la información comparada y las tendencias que muestran los resultados educativos que proporciona SIMCE y otras fuentes.
  - Conocen fuentes de investigación educativa, sobre las condiciones del contexto, las opiniones de los actores educativos.
  - Conocen el contexto regional y local, sus instituciones, sus principales actores, sus recursos, problemas y desafíos.
  - Conocen las oportunidades de mejora local y la agenda de prioridades y planes de desarrollo educativo y social.
- 1.2 Sistemas y tecnologías de información; y marco legal.
- Metodologías para usar los diferentes tipos de información en orden al establecimiento de los objetivos de mejora escolar
  - Marco legal de la administración educativa y de la organización curricular.
- 1.3 Modelos y experiencias de evaluación y cambio escolar.
- Poseen amplios conocimientos sobre enfoques de evaluación y cambio escolar.
  - Dominan los marcos oficiales de evaluación y planificación de la mejora escolar
  - Conocen en profundidad la complejidad de los procesos de cambio educativo institucional; lo que pueden explicar mediante sus experiencias de evaluación y cambio escolar.
- 1.4 Estilos de liderazgo y asesoría externa.
- Distinguen distintos modelos de liderazgo escolar y modelos de asesoría escolar externa.
  - Saben como crear, mantener y desarrollar redes de difusión e intercambio de buenas prácticas y recursos.
-

---

## Propuesta de Estándares de Competencia

---

### 2. Habilidades cognitivas

#### 2.1 Análisis e información

- Utilizan diversas fuentes de información de desempeño escolar, fuentes nacionales, locales e institucionales.
- Hacen uso inteligente de la tecnología para apoyar el almacenamiento, recuperación y presentación de información.
- Verifican la validez y confiabilidad de la información antes de usarla para la resolución de problemas o toma de decisiones.
- Identifican y hacen frente a los vacíos de información o de conocimiento que impactan en su trabajo
- Registran evidencia clave en forma clara y sucinta.
- Evalúan y sintetizan la evidencia para determinar qué es importante.
- Saben dónde recurrir por consejo o clarificación de distintos asuntos.
- Ven las conexiones entre temas de diferentes áreas de trabajo, asuntos que cortan transversalmente estas áreas
- Extraen un análisis sucinto de situaciones complejas.
- Hacen valoraciones consistentes sobre la base de la información disponible; ponderan los riesgos de las alternativas propuestas.
- Usan el pensamiento creativo para proponer y explorar soluciones alternativas o novedosas para mejorar las prácticas.
- Consideran el impacto de las decisiones y acciones en forma integral.
- Están informados y entienden la situación escolar; lo cual pueden incrementarlo mediante la escucha y la observación

#### 2.2 Desarrollo y aplicación del conocimiento profesional

- Establecen y mantienen el foco y los límites de la tarea que están haciendo
- Pueden tener una perspectiva diferente de lo que sucede en la escuela
- Conocen a fondo las buenas prácticas y su pertinencia para transferirlas o no a determinados contextos
- Plantean alternativas de cambio
- Mantienen un alto nivel de conocimiento profesional a través de la investigación auto-orientada
- Buscan oportunidades de ampliar el conocimiento en otras áreas relevantes.
- Brindan y/o explican análisis o asesoramiento especializado a los no especialistas, el público y los medios de comunicación.

---

## Propuesta de Estándares de Competencia

---

### 3. Habilidades personales

#### 3.1 Autoconocimiento y autorregulación

- Conocen sus emociones predominantes
- Valoran su contribución al trabajo
- Conocen los límites de sus habilidades, su fuente de autoridad, sus recursos y áreas de desarrollo profesional
- Tienen y demuestran confianza en sí mismos
- Se esfuerzan por mantener consistencia en su conducta y los estándares de responsabilidad
- Son abiertos y receptivos para con la crítica constructiva sobre su desempeño.
- Buscan el apoyo de los demás cuando lo necesitan.
- Aceptan la responsabilidad por su propio trabajo, sus acciones y errores.
- Identifican sus propias necesidades de desarrollo y buscan la forma de satisfacerlas.
- Aplican sus habilidades de auto-gestión, en particular, las de priorizar y administrar los tiempos propios de manera efectiva.
- Conocen el impacto de su comportamiento sobre los demás.
- Muestran confianza en el trato con una gama de contactos internos y externos.
- Se conducen y llevan a cabo las tareas de acuerdo a los valores de la organización.
- Siguen los procedimientos y directivas apropiadas en forma consistente
- Reconocen signos de stress en sí mismo y su impacto en la eficiencia de su trabajo
- Reconocen la importancia de los aportes de los colegas en su propio trabajo

#### 3.2 Motivación

- Garantizan que conocen con claridad los objetivos y prioridades en el trabajo.
- Brindan un modelo de trabajo firme demostrando energía y compromiso en la tarea.
- Planifican, organizan y priorizan el trabajo para cumplir con plazos acordados.
- Demuestran entusiasmo y orientación a los máximos logros con los objetivos nacionales, locales e institucionales.
- Mantienen el foco y la motivación frente a contratiempos en el trabajo

---

## Propuesta de Estándares de Competencia

---

### 4. Habilidades Sociales

#### 4.1 Enfoque hacia la escuela y su contexto.

- Identifican muy bien y conocen cómo son las escuelas, sus directores y docentes, los alumnos y padres, los administradores, socios de la mejora y demás partes interesadas, tanto en forma interna como externa.
- Escuchan y responden en forma positiva a las necesidades de diferentes clientes, audiencias y comunidad.
- Brindan un punto de contacto profesional de ayuda para todos los directores, docentes, consultores de apoyo, administradores.
- Funcionan de acuerdo a directrices acordadas en lo referido a compartir información con clientes y organismos externos.
- Identifican los contactos apropiados y puntos de derivación para los clientes.
- Recurren al asesoramiento externo y a la investigación de diferentes áreas.
- Buscan la asesoría y contribuciones de otros profesionales cuando sea necesario.
- Construyen y mantienen una red de contactos profesionales, apropiados para el rol de supervisor, que pueda contribuir con información específica, asesoramiento y críticas en una amplia variedad de asuntos.
- Buscan y usan las críticas para sugerir e implementar mejoras en el servicio de supervisión brindado.
- Evalúan y manejan las sensibilidades internas y externas.
- Anticipan las futuras necesidades de diferentes grupos de clientes y de la comunidad.
- Se esfuerzan por resolver conflictos con clientes u organismos externos.
- Brindan orientación al personal sobre puntos donde se ofrece información.
- Alientan a los directores y docentes a que construyan o participen de redes.
- Tienen conciencia de los otros sectores del gobierno y del contexto político en el que funcionamos.
- Entablan relaciones con una base diversa y relevante de clientes.
- Garantizan que se considere la diversidad de opiniones de los clientes y otras partes interesadas en la planificación y toma de decisiones
- Se esfuerzan por mantener la credibilidad al representar al gobierno frente a instituciones externas.

---

4. Habilidades sociales  
(Cont. 2)

4.2 Empatía y comunicación

- Demuestran amabilidad y respeto en las interacciones, por ejemplo, hacen el esfuerzo de conocer y saludar al personal.
  - Se toman el tiempo que sea necesario para entender el contexto de su trabajo
  - Entienden los resultados que las personas están buscando con su trabajo
  - Se esfuerzan por comprender matices y sutilezas en la conversación.
  - Intentan comprender el contexto personal que puede afectar la conducta de una persona.
  - Hacen que los directores y docentes se sientan comprendidos, cómodos y minimicen su estrés.
  - Intentan comprender la cultura de la organización que se está supervisando y cómo ésta afecta al personal.
  - Intentan comprender la agenda diferente que pueden tener varios grupos dentro de la organización y cómo esto afecta su comportamiento.
  - Escuchan atentamente a los demás, es decir, escuchan para entender la idea u opinión expresada.
  - Cuestionan y clarifican cuando sea necesario.
  - Producen comunicación oral y escrita que esté pensada y estructurada en forma correcta.
  - Expresan pensamientos e ideas en forma concisa.
  - Consideran los diferentes contextos al comunicarse.
  - Hacen uso de la tecnología para maximizar la calidad e impacto de las comunicaciones.
  - Seleccionan los medios y procesos apropiados para la comunicación.
  - Comunican en forma efectiva en todos los niveles y con diferentes grupos, tanto interna como externamente.
  - Adaptan su estilo, contenidos y formato de comunicación para que los demás lo comprendan.
  - Usan estrategias de comunicación y negociación para presentar ideas de una manera clara y convincente.
  - Actúan como modelo en el uso de la tecnología para optimizar la comunicación.
  - Presentan información compleja y ambigua de manera fácil de entender para facilitar su comprensión.
-

---

4. Habilidades Sociales  
(Cont. 3)

4.3 Colaboración y trabajo en equipo.

- Saben negociar y consultar de manera efectiva
- Construyen y mantienen buenas relaciones laborales con los colegas; en particular, con los consultores de apoyo en curriculum
- Cooperan con los colegas en áreas de trabajo compartiendo conocimiento y experiencias cuando sea apropiado.
- Comprenden las necesidades de los demás e intenta ayudar a todos los miembros del equipo en forma activa.
- Son abiertos frente a las diferentes opiniones y valoran los aportes que hacen los demás.
- Son conscientes de cómo afecta su propio trabajo en el de los colegas.
- Alientan a otros a participar como jugadores del mismo equipo.
- Reconocen y se movilizan para resolver conflictos dentro y entre los equipos.
- Garantizan igualdad y justicia a todos los miembros del equipo.
- Promueve la cooperación entre equipos
- Buscan críticas constructivas sobre los propios equipos y sus relaciones con los otros.
- Promueven el uso del trabajo de equipo para alcanzar objetivos estratégicos.
- Comparten recursos para alcanzar los objetivos del gobierno nacional, regional y local

4.4 Amistad crítica

- Equilibran la amistad con la crítica, son “amigos” de las personas en tanto personas y “críticos” de las acciones en cuanto acciones.
- Promueven oportunidades de desarrollo de los demás
- Mantienen relaciones con los directores y docentes basadas en la confianza, pero reconocen los límites profesionales
- Buscan apoyar el trabajo de los demás, para que cada vez sean más autosuficientes y cuenten con capacidad para la auto mejora
- Los directores y docentes se sienten aceptados y creen que supervisores los ayudan a desarrollarse
- Tienen una capacidad para familiarizar a los directores y docentes con una nueva perspectiva de la situación institucional
- Los supervisores se comportan tanto como facilitadores como “directivos”
- Plantean preguntas y proporcionan retroalimentación.
- Trasmiten con claridad que su sentido es el éxito de los demás.
- Brindan comentarios de alta calidad para el futuro desarrollo
- Acuerdan con los directores y los equipos las conclusiones sobre el desempeño escolar, el foco y plan de la mejora.

---

4. Habilidades Sociales  
(Cont. 4)

4.5 Liderazgo externo

- Formulan preguntas provocativas, hacen aparecer las divergencias
  - Saben presentar enfoques alternativos
  - Saben poner a los directores y docentes en situación de conflicto sociocognitivo y empujarlos a ir más lejos
  - Saben enfrentar y lidiar con situaciones difíciles o conflictivas
  - Avanzan en las tareas a través de conclusiones/soluciones acordadas
  - Equilibran las dobles exigencias de lograr los objetivos y apoyar el desarrollo del personal directivo y docente
  - Son accesibles y brindan apoyo a todo el personal directivo y docente
  - Apoyan y desarrollan el potencial de todo el personal directivo y docente
  - Motivan a todo el personal a través del entendimiento de sus fortalezas individuales, necesidades de cambios y aspiraciones
  - Enfrentan el desempeño pobre o la conducta inapropiada
  - Promueven la igualdad de oportunidades en la identificación y tratamiento de necesidades de desarrollo de directores y docentes
  - Demuestran y alientan a los demás a equilibrar su vida laboral y familiar
  - Consideran los procesos de gestión escolar existentes en forma continua y sugieren mejoras.
  - Consideran la implicación de recursos cuando se planifica y lleva a cabo el trabajo.
  - Planifican y preparan estrategias para lograr los resultados esperados.
  - Garantizan que los objetivos propios y los del equipo reflejen el plan nacional, regional y local.
  - Mantienen una visión equilibrada de objetivos e impactos a largo y corto plazo.
  - Apoyan a los directores y docentes para manejar las dudas y las transiciones.
  - Estimulan al cambio y tranquilizan cuando existe impaciencia por los resultados
  - Proporcionan una claridad continua al equipo en lo referido a las prioridades.
  - Están preparados para recomendar una decisión difícil o impopular en el trabajo.
  - Brindan una guía y liderazgo claros y alientan el logro de los objetivos generales.
  - Toman –si es necesario— decisiones duras o impopulares para lograr los resultados deseados cuando sea necesario.
-

---

## Propuesta de Estándares de Competencia

---

### 5. Actitudes

#### 5.1 Compromiso

- Tienen autoridad para evaluar y estimular al cambio escolar
- Demuestran con sus actos que su principal preocupación es la calidad de educación brindada a los alumnos
- Están preocupados por los resultados y la efectividad del trabajo institucional, y sus efectos sobre una amplia variedad de personas

#### 5.2 Apertura

- Tienen en cuenta las circunstancias, objetivos y prioridades para el desarrollo de cada escuela
- Escuchan las opiniones de los alumnos, los padres y las demás partes interesadas.
- Tratan de planificar sus actividades para que se ajusten a los horarios y rutinas normales de la escuela.
- Tienen en cuenta proteger la integridad de los niños y el bienestar de los alumnos de cada escuela
- Invitan a todas las partes involucradas en el proceso de cambio escolar a que evalúen el proceso de supervisión escolar.

#### 5.3 Justicia

- Fundamentan sus análisis y valoraciones en una amplia variedad de evidencias para asegurarse de que sean seguras.
- Fundamentan sus valoraciones en un conocimiento amplio y actualizado de la práctica educativa actual nacional, regional y local
- Tienen en cuenta las evidencias del progreso que se ha alcanzado en relación con los estados anteriores
- Se preocupan de todos los alumnos sin discriminar debido a diferencias de capacidades, género, origen religioso o étnico.
- Se aseguran de que las principales partes interesadas tengan la oportunidad de comentar sobre el bosquejo de informe.

#### 5.4 Transparencia

- Explican los motivos de sus actividades a todos los involucrados.
- Informan de sus evaluaciones en forma clara y directa, tanto en forma oral como escrita.
- Formulan juicios utilizando indicadores y estándares que están descritos en forma clara y que son de uso corriente.
- Formulan evaluaciones claras al personal sobre la calidad de su trabajo

## Referencias bibliográficas

- Alles, Marta. 2000. Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias. Ediciones GRANICA. Buenos Aires.
- Avalos, Beatrice, et al. 2002. Profesores para Chile, Historia de un proyecto. Ministerio de Educación, Santiago.
- Bertrand, Olivier. 2000: Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones laborales. IBERFOP – OEI. Programa de cooperación iberoamericana para el diseño de la formación profesional. IIPE – UNESCO
- Carron, Gabriel y De Grauwe Anton. 2003. Cuestiones de actualidad en supervisión: una revisión de la literatura. IIPE – UNESCO. Paris.
- CIDE. 2002. III Encuesta nacional a los actores del sistema educativo. Medición 2001. Centro de investigación y desarrollo de la educación. Santiago de Chile. Informe.
- Cox, Cristián (editor). 2003. Políticas educacionales para el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile. Editorila Universitaria, Santiago.
- Flores, Fernando: 1997. Creando organizaciones para el futuro. DOLMEN. Santiago de Chile.
- Le Boterf, Guy, et al. 1993. Cómo gestionar la calidad de la formación. Ediciones gestión. 2000. S.A
- Maturana, Humberto y Nisis De Rezepka, Sima. 1997. Formación humana y capacitación. DOLMEN. Santiago de Chile
- Mertens, Leonard (1996): Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: CINTERFOR – OIT.
- Ministerio de Educación. 2000. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes. División de Educación Superior. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. 2003. Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. 2004. Estándares para el desempeño de directores. Un estado del arte en cinco países anglosajones. Investigador Oscar Espinoza D. División de Educación General, Unidad de Gestión Escolar. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. 2004. Marco para la Buena Dirección. Estándares para el desempeño profesional y evaluación de desempeño. Segunda Consulta Nacional
- <http://www.consulta.microdatos.cl>. Santiago de Chile.
- OCDE: 2004. Reforma Educacional – Chile. Informe OCDE.
- Ottone, Ernesto. La apuesta educativa en América latina. Revista de la CEPAL. Número extraordinario. 1998.
- PREAL. 2001. Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América latina. Informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América latina y el Caribe.
- Reimers, Fernando (editor). 2000. Escuelas desiguales, Oportunidades desiguales. Los desafíos de la igualdad de oportunidades en las Américas. Harvard University Press.
- Reynolds, David, et al. 1996. Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement. Published by Routledge. London.
- Schein, Edgar. Consultoría de procesos. Recomendaciones para gerentes y consultores. Sloan School of Management, Massachussets Institute of Tecnolgy.
- Senge, Peter. 1992. La Quinta Disciplina. GRANICA. Barcelona.

- Soler Fiérrez, E. (coordinador). 1993. Fundamentos de Supervisión Educativa. Editorial LA MURALLA. Madrid.
- Stephen R. Covey: 2002. Primero lo primero. Vivir, amar, aprender, dejar un legado. PAIDOS. Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos: 1995. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. ANAYA, Madrid.
- Van Bruggen, Johan. 1999. Conferencia: Evaluación e información sobre desempeño y rendimiento educativo. Tendencias internacionales, principales temas y enfoques. Inspector del personal para el desarrollo estratégico y la cooperación internacional. Cuerpo de inspectores de la educación de Holanda.
- Vargas, Fernando, et al. (2001): El enfoque de la competencia laboral: manual de formación. Montevideo CINTERFOR – OIT.

→ **Bibliografía Caso Sistema de Supervisión de Inglaterra**

- David Bell, Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England, The Future of Inspection, A Consultation Paper, febrero 2004.
- Peter Matthews y Pam Sammons, Improvement through inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work, Institute of Education, University of London, July 2004.
- (School Inspections Act 1996)
- Ofsted, Our Organizational Structure, 2004
- Ofsted, Inspecting Your School, 2004
- Ofsted, Inspecting Schools – Framework for Inspecting Schools, September 2003
- Ofsted, Training in Inspection Skills and Section 10 Inspections, September 2003
- Ofsted, Complaints about section 10 inspections led by Her Majesty's Inspectors, 2004
- Sue Swaffield: "The Local Education Adviser as Critical Friend: ¿superman /woman or Misión Imposible?", disertación en el Simposio "Liderazgo para el aprendizaje: la red de Cambridge", University of Cambridge, Faculty of Education, UK. 2003. 16<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, 5 – 8 January, 2003.
- MAW J (1995) The handbook for the inspection of schools: a critique, Cambridge Journal of Education, 25 (1), pp. 75-87
- HARGRAEVES D H (1995) Inspection and School Improvement, Cambridge Journal of Education 25(1), pp.117-125
- POWER M (1994) The Audit Explosion, London: DEMOS
- FITZ-GIBBON C T (1999) OFSTED is inaccurate and damaging: how did we let it happen? Forum, 41(8), pp.14-17
- FIELD C, GREENSTREET D, KUSEL P & PARSONS C (1998) OFSTED Inspection reports and the language of educational improvement, Evaluation and Research in Education, 12 (3), pp. 125 – 139
- WILCOX B (2000) Making School Inspection Visits More Effective: the English experience, Paris: UNESCO/IIEP
- [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- David Taylor HMI, Director de Inspección del Sistema Educativo Inglés. OFSTED (Office for Standard in Education)

- Peter Acton, Subjects and Quality Assurance Division (SQAD), Ofsted
- **Bibliografía Caso Sistema de Supervisión de Escocia.**
- HMIE, Inspectorate of Education, Human Resources Strategy, 2004
- HMIE, Inspectorate of Education, Work of HM Inspectorate of Education - Escocia-2001
- HMIE, Section 9 – Section 10, Standards in Scotland's schools. Act 2000
- HMIE, Annual Report 2003 – 2004 – Junio 2004.
- HMIE, Inspectorate of Education, HMIE Competency Framework, enero de 2004.
- HMIE, Our procedure for handling complaints and appeals, 2000
- HMIE, Inspectorate of Education, Guidance on Queries, Concerns and Complaints, January 2000.
- HMIE, Inspectorate of Education, Candidate Preparation for the Assessment Centre
- HMIE, Inspectorate of Education, Improving education authorities, best practice in Scotland 2004.
- HMIE, Inspectorate of Education, ¿How good is our school? Self-evaluation using quality indicators, Edition 2002
- HMIE, Inspection schools, report HMIE, Taylor High School New Stevenson. North Lanarkshire Council, 10 de febrero de 2004
- [www.hmie.gov.uk](http://www.hmie.gov.uk)
- [www.tso.co.uk](http://www.tso.co.uk)
- Isobel S. McGregor, Her Majesty's Inspector of Schools
- Graham H. C. Donaldson, HM Senior Chief Inspector
- Margaret Alcorn, El sistema educativo escocés". Seminario Internacional Gestión Escolar y Liderazgo Directivo, Santiago de Chile, 1 y 2 de abril de 2003.
- Isobel S. McGregor, Background Paper for the Quality and Standard Seminar, Buenos Aires, British Council, 23 March 2004
- **Bibliografía Caso Sistema de Supervisión de Australia – Estado de Victoria.**
- Rob Fearnside, Quality Assurance in Victorian Schools: An approach to School Improvement. The School Review program in Victoria, Australia. An Evaluation. En ICSEI Hong Kong 2000: Global Networking for Quality Education, January 4-8 2000.
- Office of Review, Quality Assurance in Victorian Schools, 1997<sup>a</sup>
- Office of Review, Quality Assurance in Victorian Schools, School Review, Guidelines for independent verification of school self-assessments. Department of Education, State of Victoria, Melbourne, Australia. 1998.
- Student Outcomes Division: Becoming a School Reviewer.. Office of School Education, Department of Education and Training. 2003 update.
- Department of Education & Training: Blueprint for Government Schools. Future Directions for Education in the Victorian Government School System, November, 2003.
- Bill Griffiths: Effective Schools and School Reviews: The Victorian Accountability Framework. IARTV Seminar Series N°64. April 1997.
- Consultas Caso Sistema de Supervisión de Australia – Estado de Victoria.

- Office of Review Website:
- <http://www.sofweb.vic.edu.au/ofreview>
- Mr. Rob Fearnside, Assistant General Manager, Office of Review. Victorian Department of Education, Employment and Training. E-mail: [fearnside.rob.e@edumail.vic.gov.au](mailto:fearnside.rob.e@edumail.vic.gov.au)
- Mr. Barry Lamperd, Educational Evaluators Australia. E-mail: [Lamperd@mail.austasia.net](mailto:Lamperd@mail.austasia.net)
- Dr. David Gurr. University of Melbourne. Victoria, Australia. E-mail: [dgurr@edfac.unimelb.edu.au](mailto:dgurr@edfac.unimelb.edu.au)
- Student Outcomes Division website at:
- <http://www.sofweb.vic.edu.au/standards/account/>
- Department of Education & Training November, 2003
- [www.det.vic.gov.au/det/resources/pdfs/blueprint/Blueprint-complete.pdf](http://www.det.vic.gov.au/det/resources/pdfs/blueprint/Blueprint-complete.pdf)
- 1) Framework for Reviews in Schools- Fuente:  
<http://www.ero.govt.nz/EdRevInfo/schedrevs/Erprocesscontents.htm>
- 2) Annual Report of the Education Review Office for the year ended 30 June 2003- Fuente: <http://www.ero.govt.nz/Publications/annrep/arindez.htm>
- 3) ERO Statement of Intent 2004-Fuente:  
<http://www.ero.govt.nz/Publications/SOI/SOI%2004-05.pdf>