

A man in a grey polo shirt stands in a classroom, holding a tablet and a pen, pointing at the screen. He is smiling and looking towards the camera. In the foreground, the backs of two students' heads are visible, one with blonde hair and one with dark hair. The background shows a large window with a view of green trees outside. On the left, there is a bulletin board with various papers and a map. On the right, a desk with a globe, a telephone, and a mug is visible.

Desarrollo de formadores y líderes

Marco de transformación
de la educación

Introducción

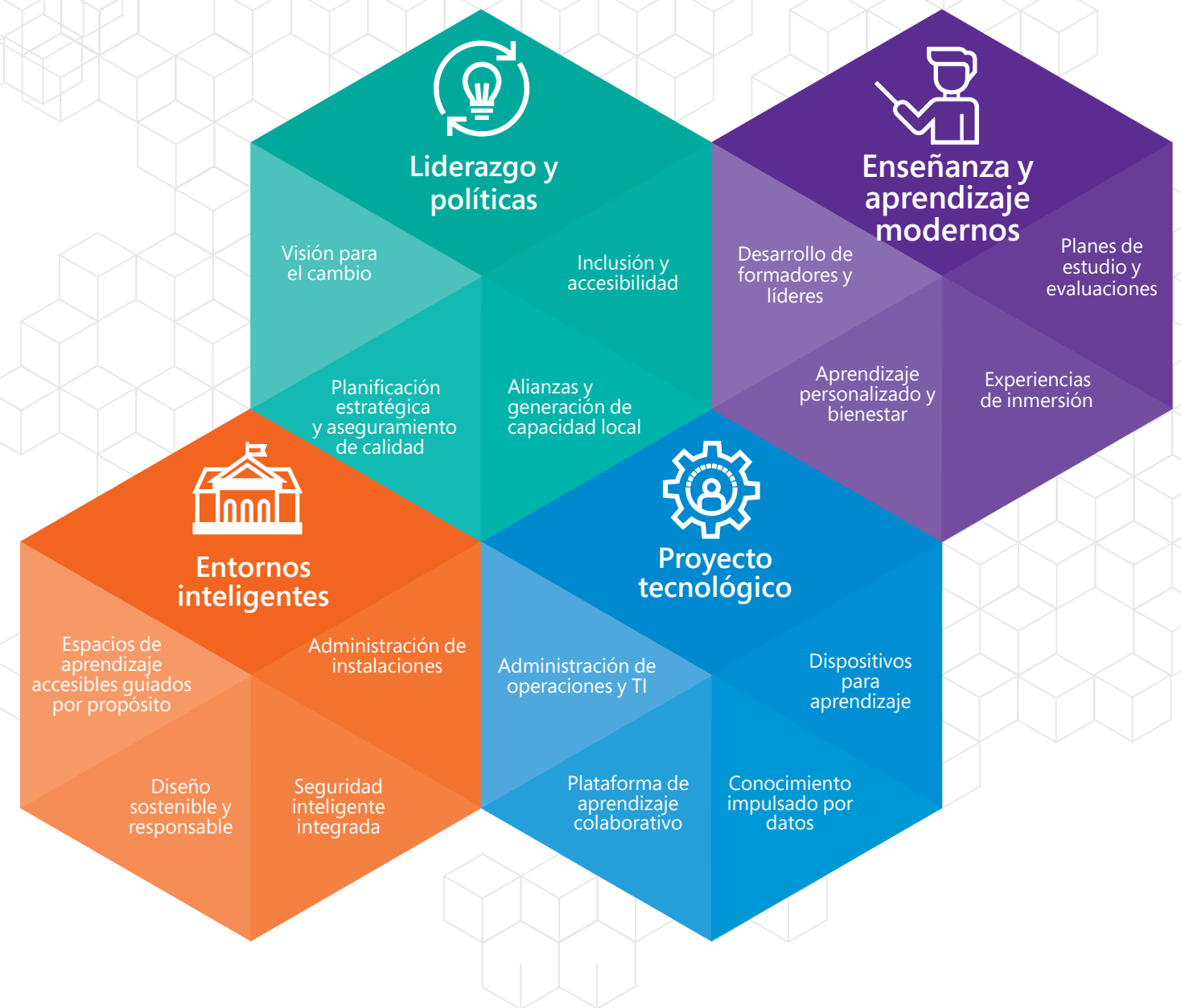
Este documento examina uno de los componentes críticos de la transformación efectiva en las escuelas y en los sistemas educativos. Cada documento es producido por un autor experto, que presenta una perspectiva global sobre el tema a través del pensamiento actual y la evidencia de la investigación y la práctica, además de mostrar ejemplos. Juntos, los trabajos documentan las contribuciones de los abordajes de "en cualquier momento y donde sea" hacia el aprendizaje del jardín de niños hasta el 12º grado y exploran el potencial de la nueva tecnología para transformar los resultados del aprendizaje para los estudiantes y para sus comunidades.

Desarrollo de formadores y líderes

Los profesores estupendos evalúan continuamente cómo su enseñanza podría mejorar aún más el éxito del alumno, con base en la experiencia práctica y en la capacidad de innovar una gama de técnicas para satisfacer las necesidades de cada alumno. Por lo tanto, la pregunta para los encargados de formular políticas es: ¿Cómo podemos construir la capacidad de los profesores y de los líderes para aprender, innovar y mejorar continuamente lo que hacen?

Este documento resume la evidencia de qué trabaja en la construcción de la capacidad de los profesores y describe las mejores prácticas en el desarrollo de liderazgo. Explora lo que el sistema puede hacer para promover la creación de capacidad efectiva, teniendo en cuenta los distintos niveles de rendimiento del sistema. También se considera la generación de la capacidad de profesores y directivos para iniciativas 1:1. La evidencia sugiere que una de las principales lecciones de las recientes iniciativas de aprendizaje 1:1 implica un enfoque en los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la propia tecnología.

El aprendizaje profesional de los profesores y la colaboración son los impulsores clave del éxito de las iniciativas de aprendizaje 1:1. La Innovación apoyada por iniciativas de aprendizaje 1:1 mejora el aprendizaje y la motivación, el desarrollo profesional de los docentes y los proyectos conjuntos con la comunidad. Análogamente, el fomento de la capacidad de líder para iniciativas 1:1 implica la creación de una visión compartida para la educación y el papel de la tecnología a nivel de sistema. Los directivos deben considerar salón de clases, escuela, barrio factores del hogar, incluyendo las políticas y condiciones que pueden facilitar o inhibir el éxito del programa.



¿Qué es el Marco de transformación de la educación?

El Marco de transformación de la educación de Microsoft ayuda a acelerar la transformación en todo el sistema al resumir décadas de investigación de calidad. Incluye una biblioteca de materiales de soporte para diez componentes de la transformación, cada uno de ellos respaldado por un resumen ejecutivo y un documento técnico académico detallando evidencia global. Esto brinda un atajo a las mejores prácticas, lo que acelera la transformación y evita los errores del pasado. Microsoft también ofrece arquitecturas de tecnología y talleres de colaboración para adecuarse a sus necesidades.



Acerca del autor

Ben Jensen
CEO de Learning First, Australia

Ben Jensen es CEO de Learning First, una firma de consultoría educativa en Australia. Ben tiene una experiencia considerable en la reforma educativa, asesorando a gobiernos en muchos países. Él ha pasado 5 años en el seno de la OCDE realizando investigación internacional sobre efectividad de escuelas y profesores, además orientó a un grupo internacional de expertos sobre cómo desarrollar y utilizar medidas de desempeño escolar. Antes de esto, Ben fue Director del Programa de Educación Escolar durante 5 años en el Grattan Institute.

¿Cómo podemos fortalecer a nuestros profesores?

El estado de la jugada

Los profesores altamente eficaces evalúan continuamente el progreso de los estudiantes y cómo debe cambiar su enseñanza para mejorar. Esta no es una tarea sencilla, y la complejidad es a menudo subestimada por quienes están fuera del sector educativo. Los profesores necesitan mucha experiencia práctica y la capacidad para adoptar y adaptar una amplia gama de técnicas para innovar y satisfacer las necesidades de cada estudiante que esté bajo su tutela.

Una cuestión clave para los encargados de la formulación de políticas es cómo construir la capacidad de los formadores y líderes para aprender, innovar y mejorar continuamente lo que hacen. La Sección 1 resume la evidencia de lo que funciona en la construcción de la capacidad de los profesores y la Sección 2 describe las mejores prácticas en el desarrollo de liderazgo. La Sección 3 posteriormente destaca lo que el sistema puede hacer para promover la creación de capacidad efectiva, teniendo en cuenta los distintos niveles de rendimiento del sistema.

Los profesores necesitan experiencia práctica y una capacidad para innovar una amplia gama de técnicas para satisfacer las necesidades de cada estudiante que esté bajo su tutela.

¿Por qué es tan importante la eficacia de los profesores?

Invertir en la eficacia de los profesores es clave para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El impacto de la calidad de profesores supera el impacto de cualquier otro programa o política de educación escolar. De hecho, la eficacia de los profesores es el mayor factor que influye en los resultados de los estudiantes, fuera del contexto familiar¹.

Los mejores sistemas de educación invierten fuertemente en la formación inicial de los profesores.

La capacidad de los profesores está influenciada en dos etapas distintas. La primera es durante la formación inicial de los profesores, y la segunda es en el transcurso de la carrera de un profesor (referida en este documento como "aprendizaje profesional"). Los mejores sistemas de educación invierten fuertemente en la formación inicial de los profesores, para asegurar que los egresados estén bien preparados para el momento en que entren al salón de clases. Los profesores recientemente calificados posteriormente se involucran en el desarrollo profesional intensivo en el trabajo durante su primer año, para consolidar habilidades y competencias básicas. El aprendizaje profesional sigue siendo importante a lo largo de la carrera profesional de los profesores, para que puedan mejorar continuamente y difundir las buenas prácticas a otros.

¿Cuándo funciona el trabajo educativo inicial de los profesores?

La calidad de la formación inicial de los profesores es un problema en muchos países. La teoría y la práctica a menudo no están suficientemente integradas, por lo que no se garantizan los niveles de la enseñanza de habilidades suficientes de los graduados que entran a las escuelas a enseñar². Muchos profesores reciben poca preparación en relación a las realidades prácticas de cómo administrar un salón de clases.

Muchos profesores reciben poca preparación en relación a las realidades prácticas de cómo administrar un salón de clases.

Singapur es conocido por su excepcional abordaje hacia la preparación de los profesores. La teoría, la práctica y los objetivos del sistema están todos estrechamente alineados a través de una singular relación tripartita entre el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional de Educación (NIE) y las escuelas³. El NIE es la única universidad que proporciona formación docente inicial y los incentivos para los académicos (el financiamiento de la investigación y el desarrollo de la carrera profesional) están estrechamente vinculados a los objetivos de la educación escolar establecidos por el Ministerio. Existen fuertes vínculos entre NIE, el Ministerio y las escuelas deben asegurar que las prácticas profesionales sean relevantes y útiles para los candidatos a profesores. En última instancia, los ciclos de comentarios entre las tres capas tienen como resultado un control de calidad eficaz que se traduce en la mejora continua del desarrollo profesional inicial de los profesores.

¿Cuándo funciona el aprendizaje profesional?

A pesar de las cuantiosas inversiones en todo el mundo, la gran mayoría del aprendizaje profesional tiene poco impacto. Pocos profesores dicen que el aprendizaje profesional es útil⁴. Sin embargo, cuando se hace bien, el aprendizaje profesional puede mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes⁵.

Fundamentalmente, los profesores necesitan tener una mentalidad de aprendizaje ante cualquier programa de aprendizaje profesional para ser eficaces. Es decir, necesitan contar con las habilidades e incentivos para evaluar continuamente el progreso de los estudiantes, cómo tiene que cambiar la enseñanza y, a continuación, aplicar nuevas formas de trabajo⁶. Este ciclo de aprendizaje y consulta de profesores es iterativo.

Los programas de aprendizaje profesional eficaces tienen diversos elementos clave. Deberían abordar los problemas prácticos que enfrentan los profesores, con posibilidades de transferir lo que han aprendido hacia el salón de clases. Debido a que los adultos a menudo aprenden iterativamente (necesitan ver pruebas de algo que funciona varias veces antes de cambiar la práctica), debe haber múltiples oportunidades para aplicar nuevas formas de trabajar durante un período prolongado de tiempo⁷.

El aprendizaje profesional también es más probable que sea eficaz cuando se promueve la colaboración con compañeros, la observación del salón de clases y los comentarios de los profesores en el trabajo; todos se sabe, tiene un gran impacto positivo en la práctica docente⁸.

El aprendizaje profesional también es más probable que sea eficaz cuando se promueve la colaboración con compañeros, la observación del salón de clases y los comentarios de los profesores.

El contenido de los programas de aprendizaje profesional importa⁹. Los programas deberían integrar el conocimiento del contenido pedagógico (ej., abordajes de enseñanza de matemáticas), información de evaluación y cómo los estudiantes aprenden un planes de estudio particular. El conocimiento de los estudiantes y sus avances de desarrollo son fundamentales. Para los profesores en entornos de aprendizaje móviles y en nube, el conocimiento del contenido pedagógico tecnológico debe ser incluido.

Aprendizaje profesional eficaz



1 Aaronson et al., 2007; Jordan et al., 1997.
2 OECD, 2014.
3 National Institute of Education (2009).
4 Linda Darling Hammond et al (2009).
5 Timperley et al (2007).

6 Timperley et al (2007), Cole (2012), Darling Hammond et al (2009).
7 Ibid.
8 Hattie (2009).
9 Timperley (2007).

¿Qué hacen las principales escuelas?



Los sistemas de alto rendimiento tienden a utilizar la colaboración y los comentarios, la enseñanza basada en consultas, las discusiones sobre temas específicos de pedagogía y los planes de estudio y las evaluaciones relevantes.

Cómo desarrollan a sus profesores los sistemas de rendimiento superior

Frecuentemente los sistemas de alto rendimiento tienen un enfoque intensivo sobre desarrollo profesional basado en la escuela, por ejemplo, grupos de trabajo colaborativo y tutoría en la escuela¹⁰. Estos programas tienden a promover el debate sobre el aprendizaje de los estudiantes que es directamente pertinente para los profesores cada día de trabajo, con comentarios periódicos y oportunidades para aprender de sus colegas¹¹. Dichas actividades ayudan a fortalecer la mentalidad de aprendizaje del profesor para mejorar continuamente sus trabajos básicos de enseñanza y aprendizaje.

Los programas basados en la escuela en los mejores sistemas a menudo implican lo siguiente;

- La tutoría y mentoría de profesores que es intensiva e involucra observación regular y comentarios del salón de clases¹². La tutoría y mentoría eficaz ayuda a los profesores a diagnosticar las necesidades de aprendizaje de los alumnos y a desarrollar habilidades de administración del salón de clases y de pedagogía específicas para sus temas¹³.
- Grupos de lección y categorías, en los que los profesores trabajan juntos para planificar lecciones, examinar el progreso de los estudiantes y discutir abordajes alternativos. Los profesores mejoran observando mutuamente sus salones

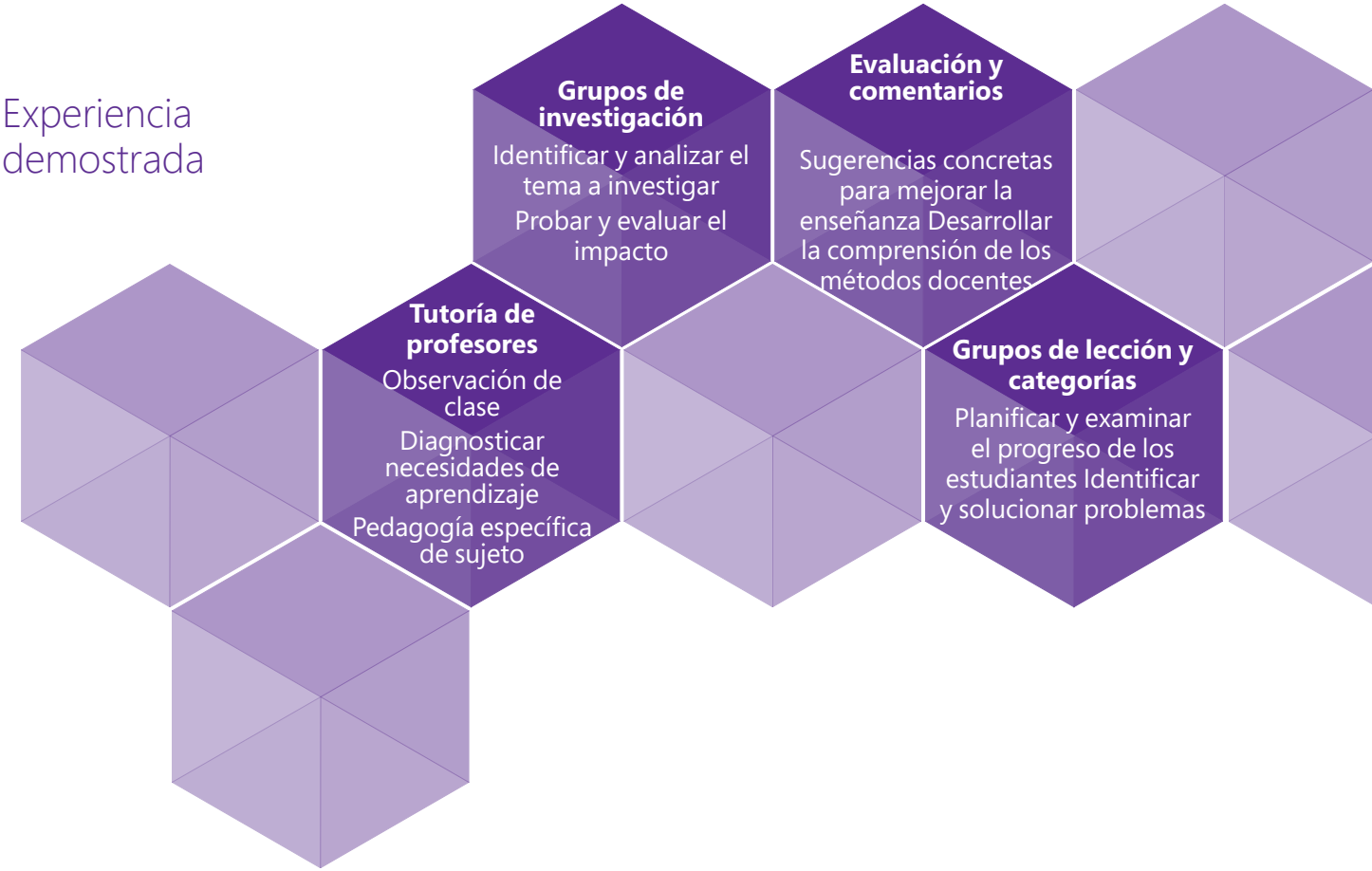
de clases, identificando y resolviendo problemas a medida que surgen y conjuntamente mejorando el aprendizaje de cada alumno¹⁴. Trabajar y aprender juntos también ayuda a desarrollar habilidades de liderazgo y prevenir el estrés y el desgaste¹⁵.

- Los grupos de Investigación de profesores identifican un tema de investigación (cómo introducir una nueva pedagogía, por ejemplo) y analizan la evidencia de lo que funciona y lo que no funciona. A continuación, los profesores prueban las prácticas que demuestran funcionar trabajar y evalúan su impacto en los estudiantes. Si su impacto es positivo, se vuelven parte del aprendizaje y la enseñanza en la escuela. El proceso ayuda a los profesores a evaluar su propia enseñanza y a descubrir cómo deben cambiar sus métodos de enseñanza para beneficiar a los estudiantes.
- Las evaluaciones y los comentarios de los profesores pueden generar importantes mejoras en el aprendizaje. Los comentarios significativos ayudan a los profesores a mejorar sus habilidades de enseñanza al identificar y desarrollar aspectos específicos de su enseñanza. Mejoran la forma en que se relacionan con los estudiantes y colegas y su satisfacción en el trabajo, y tienen un gran impacto en los resultados de los alumnos¹⁶. Se sabe que las evaluaciones y los comentarios mejoran la comprensión de los profesores de sus métodos de enseñanza, prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes¹⁷.

Cómo se implementan los programas basados en la escuela es un factor clave de su éxito. Por ejemplo, aunque la mayoría de los países tienen programas de tutores, algunos funcionan mejor que otros¹⁸.

Lo que es común en los sistemas de alto rendimiento es la práctica que estos programas implementan en las escuelas, es decir, la colaboración y los comentarios, la enseñanza basada en consulta, los debates sobre un tema específico y las evaluaciones y planes de estudio que se relacionan directamente con los estudiantes en la escuela.

Además de la capacitación basada en la escuela, los cursos y seminarios externos juegan un papel importante en el desarrollo de los profesores. Se pueden atender las necesidades de todo el sistema de una manera coordinada, así como difundir las buenas prácticas en las escuelas. Los cursos externos pueden ayudar a la aplicación de políticas de arriba hacia abajo, por ejemplo cómo implementar las nuevas políticas de gobierno y reformas en las escuelas. También puede ayudar a generar capacidad de abajo hacia arriba, donde los expertos o los profesores comparten focos de práctica excelente a lo largo de todo el sector. Estas formas de aprendizaje profesional deben ser consideradas en los programas encaminados a fomentar la capacidad de nuevos entornos de aprendizaje, donde la visión puede ser articulada por los directivos y se pueden desarrollar prácticas de enseñanza eficaces entre los profesores.



10 Barber and Mourshed (2007); OECD (2010).
11 Barber and Mourshed (2007); Fuchs and Fuchs (1985); Fuchs and Fuchs (1986); Hattie (2009); Jacob and Lefgren (2008); Gates Foundation (2010).
12 Smith and Ingersoll (2004).
13 Barber and Mourshed (2007); OECD (2010).
14 Bolam, et al. (2005); Elmore (2004).
15 Sargent and Hannum (2009), Phillips (2003); OECD (2009).
16 Wade (1984); Hattie (2009).
17 Wade (1984); Hattie (2009).
18 OECD, 2014.

¿Cómo convertimos a un profesor en un líder?

Desarrollo de Liderazgo

Los directivos escolares se consideran cada vez más como la clave para la reforma de la educación y la mejora de los resultados de los alumnos¹⁹. El aumento de la autonomía y la descentralización han hecho que los directores estén obligados asumir una amplia gama de responsabilidades²⁰. El liderazgo pedagógico surgió en los años 70s y 80s como parte del movimiento de escuelas eficaces²¹. Aumentó las responsabilidades del director para incluir el trabajo en estrecha colaboración con sus profesores para coordinar la escuela y el salón de clases basado en estrategias destinadas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje²². Se hizo hincapié en la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los profesores; en el establecimiento de metas y expectativas de enseñanza y aprendizaje; y, en la planificación y coordinación de los planes de estudio²³. Las teorías de liderazgo de transformación ampliaron el pensamiento y se enfocaron en el establecimiento de metas y en garantizar que los profesores tengan el tiempo y la energía para trabajar hacia el logro de esas metas²⁴.

La creencia predominante en la eficacia del liderazgo educacional no es compartida por todos. Fullan ha sido crítico de alentar a los directores a enfocarse exclusivamente en el liderazgo educacional. Señala que si bien los directores deben estar bien informados y parcialmente involucrados en la instrucción, necesitan evitar la micro-administración de su personal²⁵. DuFour y Marzano destacan que "el tiempo dedicado a la construcción de la capacidad de los profesores para el trabajo en equipo es mucho mejor gastado que el tiempo dedicado a la observación de los profesores individuales"²⁶.

Algunos argumentan que en vez de eso la evidencia admite un cambio hacia los 'líderes de aprendizaje'. Hattie observa que mientras que los líderes de instrucción observan lo que se enseña, los líderes de aprendizaje ponen énfasis en cómo se enseña la información y cómo sabemos que se enseña bien²⁷. Un líder de aprendizaje se enfoca en lo que sus profesores saben y en educarlos en su oficio para que puedan educar mejor a sus estudiantes. Utilizan datos para evaluar cómo sus alumnos y profesores se están desarrollando y crean un entorno universitario donde los profesores confían en que pueden aprender unos de los otros²⁸.

La OCDE sugiere que el papel del directivo de la escuela consta de cuatro funciones principales. Las dos primeras responsabilidades son consistentes con el papel del director como un líder educativo o de aprendizaje. La tercera responsabilidad "uso estratégico de los recursos" incluye las actividades operacionales consistentes con la función administrativa. El cuarto punto es una adición reciente, "liderazgo escolar más allá de la escuela", que pone de relieve la importancia de establecer relaciones con otras escuelas y con la comunidad.

Debido a la función ampliada del director, el liderazgo distribuido – donde varios individuos comparten responsabilidades de liderazgo – puede generar una mejor organización³⁰.

El rol del directivo en la escuela

1. Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente
2. Establecer objetivos de aprendizaje e implementación de sistemas de evaluación inteligentes
3. Utilización estratégica de recursos y su alineación con fines didácticos y
4. La dirección de la escuela más allá de las fronteras de la escuela²⁹.

19 Marzano, Waters & McNulty (2005).
20 OECD (2009).
21 Hallinger (2005).
22 Hallinger & Murphy (2012).
23 Robinson, Lloyd & Rowe (2008).
24 Caldwell & Spinks (2014).

25 Fullan (2014).
26 DuFour & Marzano (2009).
27 Hattie (2012).
28 Ibid; OECD (2013).
29 Pont, Nusche & Moorman (2008).
30 Leithwood et al (2004), Leithwood et al (2007).



Un líder de aprendizaje se enfoca en lo que sus profesores saben, educándolos en su oficio para que puedan educar mejor a sus estudiantes.

¿Cómo podemos apoyar mejor a los directivos?

Cómo se desarrolla a los directivos escolares de manera efectiva

A nivel internacional, la mayoría de los sistemas escolares proporcionan apoyo para los nuevos directivos escolares, pero esta es una tendencia relativamente nueva³¹. Este joven sector todavía está probando muchos abordajes nuevos, temas principales de contenido y modalidades de entrega del programa³². Esto puede incluir cualquier cosa, desde cursos establecidos, sesiones de preparación formal y programas de mentores, hasta, más recientemente, las redes de liderazgo.

Aunque ha habido una serie de cambios significativos en el desarrollo de liderazgo escolar en muchos países, el aumento de la autonomía escolar y la dependencia en las redes escolares en los últimos años ha cambiado pensando en el desarrollo del liderazgo. Esto incluye un cambio en el concepto de aumento de la capacidad de organización de las escuelas autónomas a uno donde las opiniones de los directivos de la escuela sean como un motor de crecimiento para el sistema. Por lo tanto, las cuestiones como el reclutamiento de directivos para la escuela, la implementación y el aseguramiento de calidad de su desarrollo, se contemplan como palancas clave para desarrollar el liderazgo de sistema³³.

En contraste a las redes, algunos cursos más tradicionales están siendo ampliados y son cada vez más contextualizados con base en teorías de aprendizaje de adultos.

En Nueva York, los directivos potenciales deben completar proyectos de liderazgo como parte de su desarrollo. En Singapur, una parte considerable de su preparación requiere que los próximos directores de escuelas desarrollen planes para escuelas específicas con un horizonte de veinte años.

Los participantes deben pasar un tiempo considerable en las escuelas, identificando sus necesidades y cómo pueden mejorar³⁴. Esto les permite conectar con lo que están aprendiendo en los programas de desarrollo formal y obtener experiencia de liderazgo dentro de su escuela antes de ser formalmente ascendidos. Además, la capacitación administrativa que se enfoca en los procesos de formación administrativa que son críticos para el desempeño escolar (ej., horarios, requisitos legales, elaboración de presupuestos) se está volviendo tan popular como los talleres de liderazgo tradicional.

En Singapur existe un único abordaje hacia el desarrollo del liderazgo. Comienza mucho antes de que un candidato haya asumido el papel de director. Desde las primeras etapas de sus carreras, los profesores avanzan a lo largo de diferentes rutas de carrera y una de ellas es la ruta de liderazgo. Los directivos potenciales son identificados a través del amplio sistema de evaluación de Singapur y del Esquema de Administración de Desempeño Mejorado (EMP) y luego son colocados en programas de tutoría y desarrollo.

Los candidatos cuentan con amplias oportunidades para interactuar con, y aprender de, los altos directivos en sus escuelas y después finalmente emprender el desarrollo de liderazgo específico en el Instituto Nacional de Educación (NIE)³⁵.

Diversas políticas de sistemas causan impacto en la capacidad de profesores y directivos, aparte de lo obvio, en el suministro de programas de aprendizaje profesional. Si los profesores desean comprometerse con el desarrollo profesional es probable que sea influenciados por diversos factores diferentes; cómo se vincula a la evaluación, el reconocimiento, la promoción y otros incentivos, el tiempo disponible, el apoyo que reciben en la práctica para hacerlo y las principales actitudes para su importancia.

El comportamiento principal para el desarrollo del personal también puede verse afectado por otros factores, como la rendición de cuentas de la escuela y los acuerdos de presentación de informes, así como la manera en que el desarrollo del personal se vincula a su propia evaluación, promoción y reconocimiento. La eficacia de cualquier sistema educativo depende de la interacción de todas sus diferentes partes.



En Singapur, los candidatos se incluyen en los programas de mentores y de desarrollo, posteriormente en última instancia, adoptan medidas concretas para el desarrollo del directivos en el Instituto Nacional de Educación (NIE).

31 Bush, 2008; Lumby et al., 2009.

32 Hallinger & Lu, 2013.

33 Mathews, P. et al, 2011.

34 Pak Tee Ng, 2013.

35 Jensen (2011).

El desarrollo de los profesores para el éxito del programa 1:1



Capacidad de profesores y directivos para iniciativas 1:1

La generación de la capacidad de profesores y directivos para iniciativas 1:1 es una tarea multidimensional. La evidencia recolectada por el Instituto para los Estudios Tecnológicos Prospectivos (IPTTS) de la Unión Europea sugiere que una de las principales lecciones de las recientes iniciativas de aprendizaje 1:1 en Europa implica dedicar un enfoque tipo láser en los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la propia tecnología.

El aprendizaje profesional de los profesores y la colaboración son los impulsores clave del éxito de las iniciativas de aprendizaje 1:1. Y aunque la adopción de iniciativas 1:1 varía a lo largo de sistemas, y dentro de los sistemas, la Innovación apoyada por iniciativas de aprendizaje 1:1 mejora el aprendizaje y la motivación, el desarrollo profesional de los docentes y los proyectos conjuntos con la comunidad. Un ejemplo de esto es la iniciativa School of One del Departamento de Educación de la ciudad de Nueva York, que utiliza un sistema de evaluación/aprendizaje inteligente junto con

potentes algoritmos para crear “listas de reproducción” personalizadas para cada estudiante con base en las evaluaciones de sus necesidades.

El programa adopta un paradigma de aprendizaje centrado en el alumno, que permite al profesor ser parte de un gran equipo que colabora para evaluar las necesidades del alumno y tomar decisiones oportunas de enseñanza y aprendizaje todos los días.

Análogamente, el fomento de la capacidad de líder para iniciativas 1:1 implica la creación de una visión compartida para la educación y el papel de la tecnología a nivel de sistema. Los directivos deben considerar salón de clases, escuela, barrio factores del hogar, incluyendo las políticas y condiciones que pueden facilitar o inhibir el éxito del programa³⁶. Por ejemplo, el informe Netbooks on the Rise de European Schoolnet identificó treinta y tres iniciativas 1:1 en 18 países de la UE.

La culminación de estas experiencias generó metas de políticas y marcos que ayudaron a alinear recursos con la práctica en el salón de clases. En particular, los objetivos de estas iniciativas fueron informados por dos fases de implementación. La primera fase se enfocó en la distribución de dispositivos y otro equipo, y en reducir la brecha digital mediante la promoción de inclusión electrónica. La segunda fase se enfocó en el cambio pedagógico, en los cambios curriculares innovadores, en las dinámicas de aprendizaje y en ampliar las oportunidades de aprendizaje fuera del salón de clases.

Es importante señalar que para que las iniciativas de aprendizaje 1:1 alcancen su pleno potencial, se requiere una mentalidad de aprendizaje integral, donde profesores y directivos participen en oportunidades de aprendizaje profesional que fomenten la colaboración, la retroalimentación y el trabajo en equipo.

Responsabilidad del líder de la escuela

Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente	Victoria, Australia: la políticas apoyan el aprendizaje profesional basado en el trabajo en equipo que incluye la observación de los profesores de las prácticas de sus colegas y el proporcionar comentarios de "colega a colega" con base en criterios
Establecimiento de objetivos de aprendizaje e implementación de sistemas de evaluación inteligentes	La Ciudad de Nueva York: Los directivos escolares apoyan la implementación de la herramienta de aprendizaje personalizado "School of One"
Utilización estratégica de recursos y su alineación con fines didácticos	Maine y Florida: líderes estatales y locales de programas 1:1 alineados con aprendizaje profesional, contenido digital y pedagogía con nuevos entornos de aprendizaje
Liderazgo escolar más allá de fronteras	Programa de Aprendizaje Inteligente de los EAU los directivos esperan aprender de ejemplos internacionales y compartir el éxito ampliamente

36 Cavanaugh, Maor, McCarthy, 2014.

Desarrollo de su propia estrategia de cambio

Preguntas de orientación para generar capacidad de líder

- ¿Qué tan participativo y estimulante es el entorno de trabajo?
- ¿Cómo describiría usted las oportunidades de Desarrollo Profesional Continuo (CDP)?
- ¿El CPD proporcionan experiencias de desarrollo profesional integradas para los directivos y el personal?
- ¿Se apoya y afirma una cultura de habilitación mediante innovación?
- ¿Qué desarrollo profesional será proporcionado?
- ¿Brinda soporte para la personalización para los profesores?
- ¿El soporte cubre soporte administrativo, técnico, basado en docentes, pedagógico y de liderazgo?
- ¿Por quién, para quién (estudiantes, profesores, padres de familia y administradores), dónde, cuándo y con qué frecuencia estas oportunidades para el aprendizaje profesional se encuentran disponibles?

Tecnologías que pueden utilizar las escuelas para dar soporte al cambio

Debido a que la construcción de liderazgo colaborativo es principalmente un proceso iterativo que será realizado por grupos de profesores, no hay límite a la tecnología que podría ser utilizada. Depende más de las preferencias de cada profesor o escuela que de una tendencia global de enseñanza. Sin embargo, algunas tecnologías sugeridas incluyen:

- Los programas de Microsoft Education incluyendo seminarios web, ayudan a que los profesores tengan exposición a una amplia gama de recursos y oportunidades de desarrollo profesional.

- Diversas combinaciones de soluciones de Microsoft, como Office 365 Education, OneDrive y Surface, ayudan a brindar soporte a la pedagogía empleada por profesores en el salón de clases.
- Los dispositivos y accesorios de Microsoft Surface están siendo usados para dar soporte a entornos de aprendizaje 1:1.

Referencias

Aaronson, D., Barrow L., and Sander W. (2007). “Teachers and Student Achievement in the Chicago Public High Schools”, Journal of Labor Economics 25: 95-135.

Balanskat, A. & Garoia, V. (2010). Netbooks on the rise and netbook initiatives in schools. European Schoolnet. Retrieved July 4, 2014 from <http://bit.ly/12ivsbj>.

Balanskat, A., Bannister, D., Hertz, B., Sigillo, E., & Vuorikari, R. (2013). Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe, JRC Scientific and Policy Reports.

Bamburg, J. D. and Andrews, R. (1991) ‘School Goals, Principals and Achievement’, School Effectiveness and School Improvement, 2(3), 175-191.

Barber, M. and Mourshed, M. (2007) “How the World’s Best-Performing Schools Come Out on Top”, McKinsey & Company.

Barber M, Mourshed M. and Chijioke C (2010) “How the World’s Most Improved School Systems Keep on Getting Better”, McKinsey & Company.

Barber, M., Whelan, F. and Clark, M. (2010) “Capturing the leadership premium: How the world’s top school systems are building leadership capacity for the future”, McKinsey & Company.

Biancarosa, G. and Snow C.E. (2004) ‘Reading Next - A Vision for Action

and Research in Middle and High School Literacy: a report from Carnegie Corporation of New York’, Alliance for Excellent Education, Washington, DC.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. and Wallace, M. (2005) “Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities, University of Bristol” from http://www.mpn.gov.rs/resursi/dokumenti/dok267-eng-DfES_professional_learning_communities.pdf

Brewer, D. J. (1993), ‘Principals and Student Outcomes: Evidence from US High Schools’, Economics of Education Review, 12(14), 281-292.

Cole, P. (2012) “Linking effective professional learning with effective teaching practice”, Australian institute for Teaching and School Leadership.

Darling-Hammond, L., Wei, R.C., Andree, L.A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009) “Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad. Technical Report”, National Staff Development Council.

Darling-Hammond, L., M. LaPointe, D. Meyerson, M.T. Orr and C. Cohen (2007), Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership

Development Programs, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Palo Alto, CA.

Davis, S., L. Darling-Hammond, M. LaPointe and D. Meyerson (2005), Review of Research, School Leadership Study: Developing Successful Principals, Stanford Educational Leadership Institute, commissioned by the Wallace Foundation, Palo Alto, CA.

DuFour, R. & Marzano, R. (2009) ‘High-leverage strategies for principal leadership’, Educational Leadership, 66(5), 62-68.

Elmore, R. F. (2004) School Reform From the Inside Out: Policy, Practice and Performance, Harvard University Press.

Evans, P. and N. Mohr (1999), “Professional Development for Principals: Seven Core Beliefs”, Phi Delta Kappan, 80 (7), pp. 530-533.

Fuchs, L. S. and Fuchs, D. (1985) “A quantitative synthesis of effects of formative evaluation on achievement”, 69th Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Fuchs, L. S. and Fuchs, D. (1986) “Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis”, Exceptional Children, 53(3), p 199-208.

Fullan, M. (2014) The Principal: Three Key to Maximising Impact, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Gates Foundation (2010) “Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project”, MET Project.

Goldring, E., Porter, A.C., Murphy, J., Elliot S.N. and Cravens, X. (2007), ‘Assessing Learning-Centered Leadership. Connections to Research, Professional Standards and Current Practices’, paper prepared for the Wallace Foundation Grant on Leadership Assessment.

Hallinger P, & Murphy J. F. (2012) ‘Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning’, NASSP Bulletin, 97(1), 5.

Hanushek, E. (1992). “The Trade-off between Child Quantity and Quality”, Journal of Political Economy 100: 84-117.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O’Brien, D. M., and Rivkin, S. G. (1998) “Teachers, schools and academic achievement”, NBER Working Paper Series Working Paper 6691.

Hanushek, E. and Raymond M.E. (2004) ‘Does School Accountability Lead to Improved Student Performance?’ National Bureau of Economic Research (NBER) Working Paper 10591.

Hanushek, E. A., Kain, J. F., O’Brien, D. M., and Rivkin, S. G. (2005) “The market for teacher quality”, NBER Working Paper Series Working paper 11154.

Harris, A. (2007) ‘Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence’, International Journal of Leadership in Education, 10(3): 1–11.

Microsoft in Education 26 www.microsoft.com/education/ ©2014 Microsoft Corporation

Hallinger, P. (2005) ‘Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away’, Leadership and Policy in Schools, 4, 221.

Hallinger P, & Murphy J. F. (2012) ‘Running on Empty? Finding the Time and Capacity to Lead Learning’, NASSP Bulletin, 97(1), 5.

Hattie, J. (2009) Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge.

Hattie, J. and Timperley, H. (2007) “The Power of Feedback”, Review of Educational Research, 77.

Hobson, A. (2003), Mentoring and Coaching for New Leaders, National College for School Leadership, Nottingham.

Knapp, M. S., M.A. Copland, J.E. Tabert (2003), Leading For Learning: Reflective Tools for School and District Leaders, Center for the Study of Teaching and Policy, Seattle.

Jacob, B. and Lefgren, L. (2008) “Can principals identify effective leaders? Evidence on subjective performance evaluation in education”, Journal of Labor Economics, 26(1), p 101-136.

Jensen, B., Hunter, A., Sonnemann, J., Burns, T., (2011), “Catching Up: Learning from the best school systems”, Grattan Institute Report, Melbourne.

Jordan, H., R. Mendro, et al. (1997). “Teacher Effects on Longitudinal Student Achievement:

A Report on Research in Progress”, Paper presented at the Presented at the CREATE Annual Meeting, National Evaluation Institute, Indianapolis, IN.

Kampylis,P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brecko, B., Han, S., Looi, C., & Miyake, N. (2013). ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. JRC Scientific and Policy Reports.

Leigh, A. and C. Ryan (2011). “Long-run trends in school productivity: Evidence from Australia” Education Finance and Policy 6(1): 105-135.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004) “How Leadership Influences Student Learning”, Minneapolis, Minn.: Center for Applied Research and Educational Improvement, University of Minnesota.

Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007) Distributing leadership to make schools smarter. University of Toronto, OISE.

Leithwood, K., & Seashore Louis, K. (2012) Linking leadership to student learning, Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Louis, K.S., Marks H. and Kruse S. (1996), ‘Teachers’ Professional Community in Restructuring Schools’, American Journal of Education, 104(2).

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. (2005) ‘School leadership that works: from research to results’, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Matthews, P., Higham, R., Stoll, L.,Brennan, J. & K. Riley (2011) “Prepared to Lead: How schools, federations and chains grow education leaders”, Institute of Education, University of London, Prepared for the National College for School Leadership.

Nye, B., S. Konstantopoulos and L. V. Hedges (2004) “How large are teacher effects?” Educational Evaluation and Policy Analysis 23(3): 237-257.

OECD (2005) “Teachers Matter: Attracting, developing and retaining effective teachers”, Paris, France.

OECD (2009). “Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS”, Paris, France.

OECD (2010) “Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States”, Paris, France.

OECD (2014), TALIS 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning, OECD Publishing.

Phillips, J. (2003) “Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform”, Journal of Curriculum and Supervision, 18(3), p 240-258.

Pont, B., Nusche D. and Moorman H. (2008), “Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice”, OECD, Paris, 41-69.

Robinson, V.M.J. (2007) ‘School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why’, Australian Council for Educational Leaders, Winmalee, NSW, Australia.

Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008) ‘The impact of educational leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types’, Education Administration Quarterly, 41, 635-74.

Rockoff, J. E. (2004). “The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data”, American Economic Review 94: 247-252.

Sanders, W. and J. Rivers (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement Summary of Findings. Knoxville, Tennessee.

Sargent, T. C. and Hannum, E. (2009) “Doing More with Less: Teacher Professional Learning Communities in Resource-Constrained Primary Schools in Rural China”, Journal of Teacher Education, 60(3), p 258-276.

Smith, T. and Ingersoll, R. (2004) “What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?”, American Educational Research Journal, 41, p 681-714.

Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) ‘Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective’, Journal of Curriculum Studies, 36(1): 3–34.

Stoll, L., Moorman H. and Rahm S. (2008) ‘Building Leadership Capacity for System Improvement in Austria: a case study report for the OECD Improving School Leadership activity’ in Pont, B., Nusche D. and Hopkins D. (eds.), Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris.

Teddlie, C. and Springfield S. (1993), Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects, Teachers College Press, New York, NY.

Timperley, H; Wilson, A; Barrar, H; Fung, A (2007), “Teacher professional learning and development: Best Evidence Synthesis Iteration (BES)”, New Zealand Ministry of Education.

Timperley, H. (2011) Realizing the power of professional learning, McGraw-Hill, New York, NY.

Wade, R. K. (1984). “What makes a difference in service teacher education? A meta-analysis of research.” Educational Leadership 42(4): 48-54.

Waters, J. T., R.J. Marzano and B.A. McNulty (2003), Balanced leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement, Mid-continent Research for Education and Learning, Aurora, CO.

Woessman, L., Luedemann, E., Schuetz G. and West, M. R. (2007), ‘School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003’, OECD Education Working Paper N. 13, OECD, Paris.



¿Está interesado en dar el próximo paso en su
jornada de transformación?

Visite **microsoft.com/education/leaders**