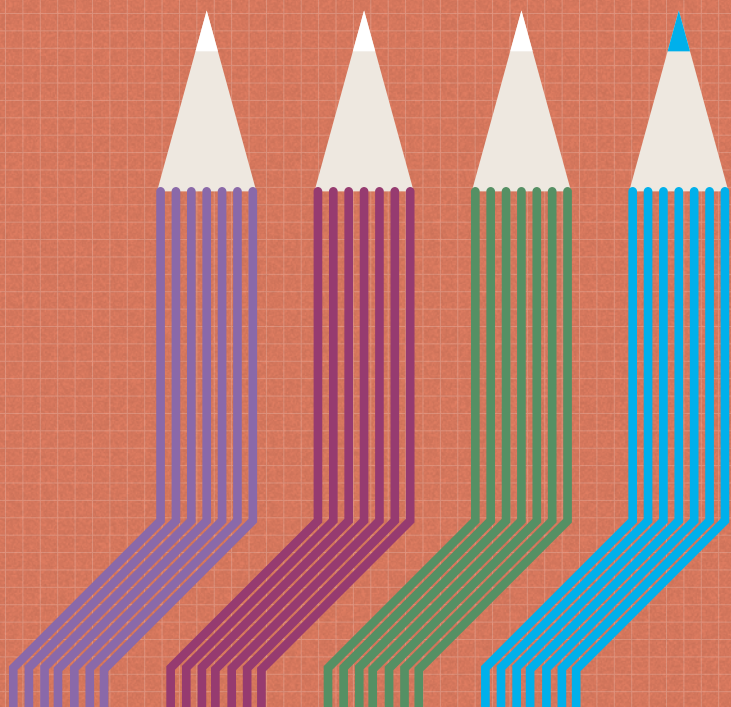


CON DIRECCIÓN →

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO



EL ACOMPAÑAMIENTO
A LOS DIRECTORES
NOVATOS:

**PRÁCTICAS Y DESAFÍOS
DE LOS FORMADORES
DE PROGRAMAS
DE INDUCCIÓN**

10

MAYO 2018

CED CENTRO DE DESARROLLO
LE DE LIDERAZGO
EDUCATIVO



udp



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



TALCA
UNIVERSIDAD
CHILE



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO



Ministerio de
Educación
Gobierno de Chile




Índice

Jefe de proyecto:
Carolina Cuéllar Becerra

Coordinadora de proyecto:
María Paz González Vallejos

Asistente de investigación:
Francisca Torres Cortés

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 02 |
| OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | 04 |
| 1. Objetivos de la investigación | 04 |
| 2. Metodología | 04 |
| ANÁLISIS DE RESULTADOS | 08 |
| 1. Prácticas y desafíos de los formadores que realizan los procesos de mentoría | 08 |
| 1.1. Prácticas de los formadores | 08 |
| 1.2. Desafíos de la mentoría y de los mentores | 12 |
| 2. Condiciones institucionales que facilitaron u obstaculizaron el proceso de mentoría | 15 |
| 2.1. Facilitadores del proceso de mentoría | 15 |
| 2.2. Obstaculizadores del proceso de mentoría | 17 |
| 3. Orientaciones para una política de fortalecimiento de la inducción y mentoría | 18 |
| de directores novatos, desde la voz de los actores | |
| CONCLUSIONES | 21 |
| BIBLIOGRAFÍA | 23 |



El acompañamiento a los directores novatos: Prácticas y desafíos de los formadores de Programas de Inducción

Nota: La elaboración de este documento procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español. Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las y otras formas referentes al género para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres.



INTRODUCCIÓN

La fase inicial de la trayectoria laboral de los directores novatos es considerada como una etapa crítica tanto para el profesional que la emprende como para la institución educativa en la que se inserta. Por un lado, los nuevos directores se enfrentan a un proceso que la literatura ha caracterizado como solitario, incierto, de intenso aprendizaje, adaptación y sobrevivencia (García Garduño et al., 2011). Por otro, para la escuela, un nuevo director podría llegar a alterar su cultura y confianza organizacionales, y afectar su trayectoria de mejora (Beteille et al., 2011).

Considerando las dificultades que los directores enfrentan en la etapa de transición al cargo, existe consenso en la literatura especializada acerca de la necesidad de realizar una

inducción específica para ejercer de manera adecuada esta función de dirección (Earley et al., 2011). Siguiendo esta misma idea, los sistemas educativos exitosos han puesto a disposición de sus líderes escolares una oferta formativa orientada a apoyar su aprendizaje, especialmente durante los primeros años de desempeño en el cargo (Mendels & Mitgang, 2013). Asimismo, la experiencia internacional muestra que los programas de inducción dirigidos a directores novatos han ido incorporando un énfasis en el aprendizaje de adultos, situando al director y al contexto en que se desempeña en el centro de este proceso. Junto con ello, han incluido métodos experienciales y de aprendizaje colegiado, en reemplazo de los enfoques tradicionales de formación (Huber, 2008; Fluckiger et al., 2014).

En este marco, una de las metodologías más utilizadas en experiencias internacionales y que, según estudios realizados, reporta mayores beneficios para una inserción y desempeño efectivo es el acompañamiento, cuyas principales modalidades son el *coaching* y la mentoría. Estos mismos estudios concluyen que, para ser exitoso, el acompañamiento debe ser realizado por formadores¹ que cumplan con ciertas condiciones. En primer lugar, el formador debe contar con experiencia

1. En este texto, también se utilizará el término 'formador' para hacer referencia al mentor.

en el cargo de director escolar. En segundo lugar, debe combinar conocimiento y experiencia profesional con habilidades personales e interpersonales (Hobson, 2003). En tercer lugar, debe haber realizado una capacitación específica para el rol de formador, que lo haya preparado en especial para crear espacios de reflexión y entregar retroalimentación a los directores novatos que acompañará (Wallace Foundation, 2007). En cuarto lugar, es relevante que la experiencia del formador como director se haya desarrollado en contextos similares al de los directores novatos. Una última condición para un

acompañamiento exitoso radica, según la literatura especializada, en el *matching* o emparejamiento entre el formador y el director novato (Weinstein & Hernández, 2014).

En coherencia con el contexto internacional y en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, Chile ha asumido por primera vez el desafío de potenciar el liderazgo de los directores novatos mediante el desarrollo de Programas de Inducción que cuentan con un componente de mentoría, y cuya implementación ha estado a cargo de instituciones universitarias.

Acerca de los Programas de Inducción para directores novatos impulsados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)

Los Programas de Inducción para directores novatos se iniciaron en el primer semestre 2017, respondiendo a uno de los compromisos del gobierno de la presidenta Michelle Bachelet en relación con la mejora de la calidad de la educación en el país. Los seis Programas implementados forman parte de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar puesta en marcha por el Ministerio de Educación el año 2014, a través del CPEIP.

Esta iniciativa se constituyó en una acción formativa que, en su idea original, estuvo orientada a directores que habían sido seleccionados mediante el sistema de Alta Dirección Pública (ADP) con posterioridad al 1 de enero 2015, y que asumían por primera vez este cargo en establecimientos que recibían subvención del Estado. No obstante, el CPEIP decidió incluir de manera adicional en estos Programas a directores que, habiendo ejercido previamente este cargo, habían sido escogidos mediante ADP para desempeñarse en un nuevo establecimiento a partir de la fecha indicada anteriormente.

El CPEIP declara como objetivo de los Programas de Inducción “poner a disposición de los directores de

establecimientos municipales y sus sostenedores (...) un Programa de Inducción y acompañamiento a directores en la fase de toma del cargo, que les permita desarrollar y practicar las competencias, habilidades y herramientas necesarias para poder enfrentar de la mejor manera el cargo que comienzan a ejercer en establecimientos escolares, sea por primera vez o en un nuevo establecimiento” (CPEIP, 2017).

Los Programas de Inducción debían realizar tareas en dos ámbitos: i) preparación de tutores, que incluía reclutamiento, selección y preparación de materiales para su formación; y ii) trabajo con directores en inducción. Este último ámbito estuvo conformado por tres módulos, siendo el acompañamiento presencial bajo la modalidad de mentoría uno de los principales.

Un antecedente relevante para el diseño e implementación de los Programas de Inducción y el desarrollo del componente de mentoría fue el Sistema Nacional de Inducción y Mentoría para acompañar la inserción profesional de los docentes de establecimientos escolares, que forma parte de la Nueva Ley de Carrera Docente (Ley 20.903/2016).

Durante la mentoría, gran parte de la responsabilidad de la formación de los directores novatos recae en el mentor y en su capacidad de generar un vínculo constructivo con estos profesionales (Huber, 2008). Por ello, resulta relevante conocer a este actor, las prácticas que desarrolla, sus herramientas personales y sus debilidades en relación con la labor que desempeña, así como las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan su trabajo. Asimismo, parece importante conocer la percepción de los directores novatos acerca del beneficio que les reporta la relación colaborativa con el mentor. A nivel nacional, solo se ha documentado la experiencia de acompañamiento a directores impulsada por el CPEIP e implementada por la Fundación Chile (2007). El estudio de evaluación de dicha experiencia reveló, entre otros hallazgos, la necesidad de fortalecer la labor del tutor/formador (CEPPE, 2009). Sin embargo, los resultados de esta investigación no especificaron los ámbitos o aspectos a fortalecer, ni la forma de lograr su mejora.

Robustecer la calidad de los Programas de Inducción requiere la revisión sistemática de cada uno de sus componentes. En general, se ha considerado como fuente de información para el ajuste de los programas de formación la evidencia vinculada a la satisfacción de los usuarios, otorgando menor relevancia a la voz de los formadores.

En este escenario, el presente estudio propone revisar el componente de mentoría de los Programas de Inducción a directores novatos, explorando las prácticas y los desafíos de los formadores, tanto desde su perspectiva como desde la visión de los directores mentados. De esta manera, apunta a abrir un espacio de reflexión para los formadores acerca de sus prácticas y desafíos; a proporcionar a las instituciones a cargo de estos programas información concreta para ajustar su propuesta y el perfil de sus formadores; y a nutrir la investigación nacional y la discusión académica con información complementaria a la generada por otros estudios de directores novatos, contribuyendo -en su conjunto- a configurar el campo de investigación sobre el segmento inicial de la carrera directiva.

Por último, el estudio busca apoyar el fortalecimiento del liderazgo escolar de directores novatos, entregando orientaciones a los agentes ministeriales (CPEIP, DEG, entre otros) que favorezcan una transición más fluida al cargo.



OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general

- ◆ Explorar el proceso de mentoría realizado por los formadores a los directores novatos, en el marco de los Programas de Inducción impulsados por el Ministerio de Educación e implementados por instituciones universitarias.

Objetivos específicos

- ◆ Reconstruir las prácticas y los desafíos de los formadores que realizan los procesos de mentoría.
- ◆ Identificar las condiciones institucionales que facilitan u obstaculizan dichos procesos.
- ◆ Entregar orientaciones de política para fortalecer la inducción y mentoría, desde la voz de los actores.

2. METODOLOGÍA

2.1. TÉCNICA DE INDAGACIÓN

El estudio realizado fue de tipo cualitativo, y tuvo un carácter exploratorio y descriptivo. La técnica utilizada fue el estudio de caso (Stake, 1995). El estudio incorporó dos olas de entrevistas semiestructuradas, la primera de ellas al inicio del

componente de mentoría de los Programas de Inducción y la segunda al término de esta fase. Este diseño facilitó la comprensión de la forma como los sujetos percibieron el desarrollo de esta estrategia de acompañamiento, y el valor que le otorgaron. La primera ola de entrevistas permitió obtener información acerca de las expectativas de los participantes, en tanto en la segunda fue posible recoger juicios acerca de su cumplimiento. Una ventaja adicional de la doble ola de entrevistas es que permitió profundizar y contrastar la información recabada en los dos momentos de la mentoría considerados (inicio y término).

2.2. MUESTRA

El estudio se focalizó en tres Programas de Inducción (correspondientes cada uno a un caso), implementados por instituciones universitarias de las zonas norte y centro del país. La selección de los casos se realizó de acuerdo a criterios de accesibilidad, compatibilidad de la calendarización del programa con la planificación de la presente investigación y la disposición a participar.

La muestra estuvo compuesta por un agente ministerial,

tres coordinadores de Programas de Inducción y nueve duplas de mentores y directores participantes (tres por Programa). La selección de estas duplas se realizó mediante un muestreo de tipo intencional. Los criterios utilizados en este proceso tuvieron por objetivo lograr la mayor variabilidad en los perfiles. Dado que el grupo de directores participantes se componía de directores efectivamente novatos y otros con experiencia, en la investigación se procuró contar con al menos una dupla en la que participara un director efectivamente novato².

En la medida que la figura del mentor constituye el foco de este estudio, las entrevistas a los directores tuvieron como objetivo comprender la labor y los desafíos de dicho actor con una profundidad mayor que la permitida por una sola perspectiva. Para ello, resultó esencial que los informantes directores fueran aquellos vinculados a cada mentor considerado en la muestra, de manera que ambos hicieran referencia a la misma experiencia. Conocer estas dos perspectivas permitió además indagar en un aspecto decisivo de la mentoría, como es el *matching* entre mentor y mentado.

A continuación, se presenta una síntesis del perfil de los mentores y directores mentados participantes en el estudio.

2. Desde la literatura, los directores novatos son aquellos que se encuentran en su primer año de ejercicio del cargo. Para efectos de este estudio también se consideraron como novatos aquellos que cuentan con dos años de experiencia en el cargo, respondiendo a los criterios definidos por el CPEIP para convocar a estos actores a participar en los Programas de Inducción.

SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS MENTORES CONSIDERADOS EN LA MUESTRA

| | CASO 1 | | | CASO 2 | | | CASO 3 | | |
|------------------------------------|-----------|-----------------------|------------------|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|
| | Mentor 1 | Mentor 2 | Mentor 3 | Mentor 1 | Mentor 2 | Mentor 3 | Mentor 1 | Mentor 2 | Mentor 3 |
| Género | Masculino | Femenino | Femenino | Femenino | Femenino | Masculino | Masculino | Femenino | Femenino |
| Título profesional | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Ciencias sociales |
| Perfil académico ³ | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Grado académico más alto | Magister | Magister | Magister | Magister | Magister | Magister | Doctor | Magister | Magister |
| Experiencia como directivo escolar | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Experiencia como director escolar | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Experiencia educación superior | Sí | Sí | Sí | No | Sí | No | Sí | Sí | Sí |
| Director escolar en ejercicio | No | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |
| Dependencia del establecimiento | - | Municipal | Particular subv. | - | Particular subv. | Particular subv. | Municipal | Municipal | - |
| Zona | - | Urbana | Urbana | - | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana | - |
| Niveles de enseñanza | - | Enseñanza completa HC | Escuela especial | - | Enseñanza completa HC | Enseñanza completa HC | Enseñanza completa HC | Preescolar y básica | - |
| Experiencia en acompañamiento | No | No | Sí | No | No | No | Sí | No | Sí |
| Trayectoria en educación (años) | >25 | >30 | >10 | >35 | >25 | >15 | >35 | >10 | >10 |
| Directores novatos a cargo | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 4 |

3. Con respecto a su experiencia profesional, en el universo de los mentores se identifican tres perfiles en función de la cercanía que presentan con la vida cotidiana de las escuelas: agente escolar, asesor educativo y/o administrador escolar, y académico en educación. El primero, cuya actividad actual principal se desarrolla en establecimientos educacionales, representa el 73% del universo de los mentores. De estos, el 61% se desempeña actualmente como director de una unidad educativa. La proporción restante (12%) ejerce otros cargos directivos o de responsabilidad intermedia en escuelas. El segundo perfil se desempeña principalmente en el campo de la consultoría y de las asesorías a establecimientos educacionales (7,3%) y en el de la gestión educativa municipal (4,8%). El último perfil corresponde a aquellos mentores que realizan su actividad actual principal en la academia (14,6%).

SÍNTESIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS DIRECTORES MENTADOS CONSIDERADOS EN LA MUESTRA

| | CASO 1 | | | CASO 2 | | | CASO 3 | | |
|---|---------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------|------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------|
| | Director 1 | Director 2 | Director 3 | Director 1 | Director 2 | Director 3 | Director 1 | Director 2 | Director 3 |
| Género | Femenino | Masculino | Masculino | Masculino | Femenino | Masculino | Masculino | Femenino | Femenino |
| Título profesional | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación | Educación Ciencias sociales |
| Grado académico más alto | Magister | Doctor | Magister | Magister | Magister | Magister | Magister | Magister | Magister |
| Experiencia como directivo escolar | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | No | Sí | Sí |
| Experiencia previa como director escolar (años) | No | Sí (7 años) | No | Sí (14 años) | Sí (7 años) | No | Sí (10 años) | Sí (8 años) | No |
| Experiencia educación superior | Sí | Sí | Sí | No | No | No | No | No | Sí |
| Experiencia previa con mentoría | No | No | No | No | No | Sí | No | No | No |
| Dependencia del establecimiento | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal | Municipal |
| Zona | Urbana | Urbana | Rural | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana | Urbana |
| Niveles de enseñanza | Preescolar y básica | Enseñanza completa polivalente | Preescolar y básica | Preescolar y básica | Escuela especial | Enseñanza completa HC | Enseñanza completa HC | Preescolar y básica | Educación media TP |
| Trayectoria en educación (años) | >10 | >30 | >10 | >20 | >25 | >25 | >30 | >45 | >30 |

Fuente: Elaboración propia.

- ◆ Las entrevistas iniciales se realizaron entre los días 16 de mayo y 7 de julio 2017, y las finales entre los días 14 y 28 de septiembre del mismo año.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. PRÁCTICAS Y DESAFÍOS DE LOS FORMADORES QUE REALIZAN LOS PROCESOS DE MENTORÍA

1.1. PRÁCTICAS DE LOS FORMADORES

Aunque con algunos matices, los entrevistados de ambos perfiles -directores y mentores- describen una secuencia relativamente similar de siete prácticas realizadas por estos últimos a lo largo de las visitas de mentoría. Estos relatos comparten algunos rasgos transversales y refieren, en el caso de los formadores, no solamente al desarrollo de las visitas mismas, sino también a las actividades que se llevaron a cabo previo y posteriormente a esta actividad.

◆ *Preparación y planificación conjunta de las visitas*

Una primera práctica de los mentores referida por los entrevistados corresponde a la preparación y planificación conjunta de las visitas, que se sindicó como una acción fundamental para la mantención de un eje conductor del proceso formativo de los directores. Esta práctica consideró actividades tales como la lectura de material complementario, la búsqueda de información secundaria, la revisión del trabajo efectuado en las visitas previas, así como la presentación de recursos de elaboración propia y/o la selección de material destinado a abordar el objetivo proyectado para cada visita.

Las visitas se calendarizaron durante la primera o segunda sesión de esta fase del proceso de inducción, y se generaron mecanismos para garantizar su cumplimiento. Conscientes de los posibles imprevistos y cambios de agenda producto de la dinámica escolar, una acción común de los mentores fue confirmar cada visita con antelación.

◆ *Creación de una relación de confianza entre mentor y director mentado*

Una segunda práctica identificada por los entrevistados refiere a la creación de una relación de confianza entre formadores y directores, a fin de favorecer el proceso de mentoría.

En dos de los casos, se incluyeron actividades destinadas a este fin en el diseño mismo del Programa de Inducción. En el primero de ellos, se realizó al término del módulo de Inmersión Presencial una instancia de encuentro que permitió a los mentores conocer a sus mentados, y tener un primer acercamiento con ellos previo al inicio de la mentoría propiamente tal. En el segundo caso, se llevó a cabo una actividad consistente en la presentación mutua de formadores y directores beneficiarios durante la sesión inaugural, en que cada director dio lectura a un relato preparado por él mismo acerca de su formación, su trayectoria profesional y el contexto escolar en que se desempeñaba. Previo a esta sesión inaugural, los mentores se comunicaron telefónicamente con los directores para presentarse y acordar la fecha de la visita inicial. A fin de mostrarse como “una persona confiable”, una formadora inclusive envió por correo electrónico su *curriculum vitae* a los directores participantes en la mentoría.

Los mentores de la muestra coinciden en que la construcción de una relación de confianza no es una tarea fácil, y señalan haber necesitado varias sesiones para lograr una apertura real de parte de los directores. Este proceso requirió en algunos casos un esfuerzo particularmente consciente por parte del mentor, y se dio con más naturalidad en otros. Los mentores también señalan haber desplegado estrategias para lograr una mayor cercanía con los directores, como por ejemplo situarse permanentemente en una posición horizontal y no evaluativa ante ellos, o bien comentarles no solo sus fortalezas sino también sus debilidades en su propio rol como directores.

“Yo relaté situaciones que no eran verdaderas fortalezas, sino que debilidades de mi trabajo. Porque uno tiende a hablar de las cosas buenas, en cambio yo por ejemplo a

un director lo felicité. ‘¿Cómo lo hiciste para normalizar tu liceo?, dije yo, porque yo todavía el mío no puedo’ (...), entonces vuelvo al tema de la confianza, yo creo que esa fue una forma de sentirnos pares, el mentor y el director como pares.” (Mentor 1, caso 3, segunda ola de entrevistas).

Otra actividad orientada a generar una relación de confianza con los directores fue analizar comprensivamente su labor directiva. Desde la perspectiva de los mentados, la iniciativa denotó preocupación del mentor por su trabajo.

◆ **Definición de objetivos formativos que combinaron las orientaciones de los Programas de Inducción y los requerimientos de los directores mentados**

Una tercera práctica transversalmente realizada durante el proceso de mentoría refiere a la definición de objetivos formativos. Así, en la primera visita a los directores, el trabajo de las duplas se centró en la definición de los focos del acompañamiento, basándose tanto en las orientaciones programáticas como en los requerimientos de los propios directores participantes.

Para diagnosticar las necesidades formativas, los mentores utilizaron diversas estrategias consideradas en el diseño de los Programas o bien diseñadas por ellos mismos. Algunas estrategias desplegadas fueron: la aplicación de encuestas e instrumentos de evaluación, la observación no participante realizada por los mentores de reuniones y espacios de trabajo de los directores (consejos de profesores, consejos escolares, reuniones del equipo de gestión o de convivencia) y, en algunos casos, el acompañamiento a los mentados en labores de observación de aula. Algunos formadores elaboraron material de trabajo propio, como por ejemplo pautas de observación del acompañamiento del director a los docentes, o una planilla en la cual consignaban información detallada acerca de necesidades formativas de los mentados que iban identificando.

“He estado en el recreo, he estado en el almuerzo compartiendo, mirando un poco cómo son los niños, he estado en reunión con los papás. La directora ha estado haciendo reemplazo y le he preguntado si me puedo quedar un ratito, entonces he visualizado varias instancias” (Mentora 2, caso 2, segunda ola de entrevistas).

En un caso, las necesidades formativas fueron sistematizadas por el mentor en un “informe de escucha”, que buscaba mostrar una cara más íntima de los directores, consignando sus principales características personales y profesionales, así como sus “dolores” y sus fortalezas en el desempeño del cargo. Desde la perspectiva de los coordinadores, este reporte también tuvo el propósito de revisar el *matching* de cada dupla.

Los diagnósticos realizados identificaron necesidades formativas relacionadas principalmente con la mejora de la gestión de los equipos de trabajo, el fortalecimiento de la evaluación y el apoyo a los profesores, la promoción de la participación de las comunidades escolares y, en el caso de los directores de la muestra con menor experiencia, el reforzamiento de su validación y posicionamiento en el cargo en el establecimiento escolar.

Una sub-práctica adicional asociada a la definición de objetivos formativos fue la elaboración de un plan de trabajo, conjuntamente por cada formador y su director asignado. La iniciativa fue altamente valorada por los directores beneficiarios, quienes destacaron la disposición de los mentores a consensuar los objetivos formativos de acuerdo con sus necesidades específicas, así como a modificarlas en función de las temáticas emergentes.

“El diagnóstico inicial fue en relación con los nudos que yo le hice sentir y que ella también los tenía identificados, que era lo del tiempo y las visitas al aula. Cuando la mentora hizo el diagnóstico, me lo mandó y lo trabajamos juntas. De eso doy fe, la mentora no hace nada sin que lo trabajemos juntas primero” (Directora 2, caso 2, segunda ola de entrevistas).

El proceso de definición de objetivos formativos presentó ciertos desafíos para los mentores. Así, en un caso, hubo que ajustar la envergadura de las metas de superación profesional propuestas inicialmente, en función del acotado tiempo de la mentoría, ajuste que fue solicitado desde el Programa. Los entrevistados valoraron positivamente que esta labor fuera realizada en conjunto por cada dupla mentor-mentado.

◆ **Retroalimentación de los mentores acerca del rol y el liderazgo de los directores**

Una cuarta práctica presente en los procesos de mentoría refiere a la retroalimentación de los formadores a los directores acerca de su rol y su liderazgo. En general, los mentores entregaron con posterioridad a las observaciones realizadas una retroalimentación dialogante a los directores, basada en un análisis de las prácticas observadas y la entrega de sugerencias. Los directores destacaron positivamente esta actividad y la evaluaron como una oportunidad para obtener una visión externa del ejercicio de su rol.

“Cuando ella vino a la reunión con el equipo de gestión, inmediatamente después pudimos tener una pequeña conversación, y ella me entregó hartos elementos con respecto a cómo veía mi relación con los demás integrantes y eso yo lo tomé y lo fui incorporando (...). Fue súper importante, porque a mí nunca nadie me había dicho cómo me veía en el trabajo con el equipo de gestión, entonces cuando hay otro, una mirada externa que tiene conocimiento y que te observa desde otra mirada, lo encuentro súper potente, porque uno no percibe lo que perciben otras personas” (Director 2, caso 3, segunda ola de entrevistas).

◆ **Reflexión de los directores acerca de su ejercicio del cargo y de situaciones desafiantes que debían enfrentar a diario en sus funciones**

Una parte importante de la mentoría se centró en la práctica de reflexión de los directores acerca de su ejercicio del car-

go y de las situaciones desafiantes que debían enfrentar. Esta práctica consistió en un diálogo en que los mentores realizaban preguntas orientadas a que el director mentado observara su propio liderazgo desde una nueva perspectiva, y a que se abriera una conversación en que él mismo pudiera encontrar respuesta a sus inquietudes y problemáticas.

“A través de preguntas, hemos ido conversando y ella me decía ‘¿y cómo haces esto?’. Entonces me decía ‘pero ¿te das cuenta de que esto sí lo haces?’ La mentora iba evidenciando las cosas que yo estaba haciendo y que no las veía” (Directora 2, caso 2, segunda ola de entrevistas).

En uno de los casos estudiados, se generaron instrumentos y acciones específicos para facilitar esta reflexión, tales como encuestas, entrevistas individuales, y jornadas de reflexión con docentes o con el equipo directivo. Con objeto de sistematizar las reflexiones generadas en el marco de este proceso, en otro caso se estableció desde el Programa mismo un sistema de redacción de actas de cada sesión, basado en escritura reflexiva. La iniciativa fue evaluada positivamente tanto por algunos directores beneficiarios -debido a que permitía ir evaluando continuamente el trabajo formativo-, como por los mentores -ya que permitió ir alimentando el trabajo de las visitas posteriores. La oportunidad permanente de reflexionar acerca del rol del director durante el periodo de acompañamiento fue uno de los elementos más valorados por mentores y mentados, quienes lo percibieron como la oportunidad de contar con un espacio habitualmente ausente de su agenda cotidiana.

“De repente aquí ocurren situaciones que uno necesita resolver y para eso necesita tener otros puntos de vista, y yo ¿con quién lo hago? Bueno, con dos directoras que tengo, pero a veces no puedo con ellas, porque están tan ocupadas que no tenemos tiempo, entonces para mí fueron muy buenos momentos cuando yo con mi mentora podía compartir situaciones” (Director 1, caso 3, segunda ola de entrevistas).

◆ **Comunicación sistemática entre mentores y directores mentados**

Una sexta práctica común a los tres casos fue la comunicación sistemática entre los integrantes de cada dupla. Tanto los formadores como los directores beneficiarios concuerdan en que se logró crear un vínculo positivo y una relación fluida entre ambos, que en ocasiones no se limitó a las visitas e incluyó también comunicación vía *whatsapp*, correo electrónico o teléfono y que incluso perseveró una vez finalizadas las visitas estipuladas por el Programa. La existencia de esta práctica es corroborada por la generalidad de los encargados de Programa, para quienes la mayoría de las duplas se caracterizaron por una relación afiatada, de confianza y de cercanía entre sus integrantes. En los pocos casos en que no se observó tal situación, la percepción es que esto se debió a factores asociados tanto a los participantes (por ejemplo, ausencia de voluntad real o falta de compromiso y disposición de tiempo para involucrarse en el proceso), como a algunos mentores que no lograron responder a las expectativas asociadas a su rol.

De acuerdo a lo relatado por los entrevistados, la interacción positiva mentor-director lograda en gran parte de las duplas de los tres casos (aunque no siempre en los mismos tiempos) fue facilitada por diversos factores: el positivo *matching* de cada pareja producto de una similitud de contexto de desempeño, trayectoria profesional, género o formación inicial; la buena disposición de ambas partes para adaptarse a cambios en el proceso debido a situaciones imprevistas, como el reagendamiento de las sesiones producto de algunas eventualidades; y la valoración de las características personales de los mentores por parte de los directores, quienes destacaron especialmente su honestidad, empatía, suspensión del juicio, respeto y garantía de confidencialidad que les otorgaron durante el proceso de mentoría.

“Sabes qué es lo otro que a mí me pareció muy bueno, es la falta de juicio, la ausencia de juicio (...). Creo que es tremendamente importante ser respetuoso, incluso de los errores del otro. Tú eres un otro que está en un lugar

distinto, observas una realidad con tu percepción, pero cuando de repente te pones a enjuiciar lo que debió haber hecho, lo que hizo, lo que no hizo el otro, uno fracciona las confianzas y construyes de a poquito, vas cimentando barreras que te podrían ir inhibiendo” (Director 3, caso 3, segunda ola de entrevistas).

◆ **Seguimiento y evaluación de la mentoría**

La última práctica realizada de manera transversal en los tres casos estudiados refiere al seguimiento y evaluación del acompañamiento realizado.

Respecto del seguimiento de la mentoría, los Programas incluyeron un monitoreo técnico-operativo en el marco del cual se solicitó a cada mentor registrar en una plataforma en línea las visitas a los directores. El registro debía incluir un acta (bitácora) de las mismas y una reflexión acerca de las actividades que se llevaron a cabo. Adicionalmente, a lo largo del proceso de acompañamiento los mentores realizaron reuniones periódicas con los equipos coordinadores, con el doble propósito de velar por el cumplimiento de los tiempos definidos por el cronograma de actividades, y de constituir un espacio de autoevaluación, retroalimentación, formación continua y aprendizaje entre pares del cuerpo de formadores.

Respecto de la evaluación de los directores participantes, y respondiendo a uno de los requisitos del convenio suscrito con el CPEIP, los Programas aplicaron un pre y un post test a los mentados. Los equipos coordinadores de dos de los casos estudiados realizaron un monitoreo presencial adicional. En el primero de ellos, se visitó a cada director participante a fin de realizar un seguimiento de su formación y de recabar información acerca de su experiencia y su visión del desempeño de los mentores. En el segundo caso, se llevaron a cabo grupos focales con los directores participantes con objeto de conocer su percepción respecto del proceso de mentoría. Por último, en el tercer caso estudiado, en paralelo a la mentoría, la universidad a cargo del Programa realizó una investigación académica sobre las características de un buen mentor de directores novatos, que buscaba adicionalmente retroalimentar

las iniciativas de formación de mentores desarrolladas por la propia institución.

En general, la evaluación final de la mentoría se llevó a cabo de manera colectiva. En uno de los casos estudiados, se estableció desde la Coordinación que cada mentor se reuniera con el conjunto de sus directores asignados, con objeto de evaluar cualitativamente el proceso. En otro caso, también se desarrolló una jornada de evaluación grupal de la experiencia.

Este conjunto de prácticas principales confluyó en un producto común requerido por el CPEIP, consistente en un plan de mejora individual para cada director. Dado que no se entregaron indicaciones acerca del formato de dicho plan al inicio del proceso, en los tres casos este se definió de manera interna, siendo en ocasiones elaborado por los propios mentores y, en otras, sugerido por el Programa. La realización de esta tarea fue especialmente ardua para la mentora sin experiencia en cargos directivos, según quien hicieron falta herramientas concretas para la elaboración de los planes de mejora.

A modo de conclusión de este apartado, cabe destacar que las diversas prácticas que conformaron el proceso de mentoría fueron altamente valoradas tanto por los mentores como por los directores mentados, siendo especialmente apreciada la oportunidad de mantener un diálogo cercano, reflexivo y orientado a la retroalimentación entre integrantes de una misma dupla.

No obstante, se aprecia que los matices y énfasis de estas prácticas, así como las características de su despliegue, se encuentran en directa relación con los perfiles académicos y profesionales de los mentores. Es decir, las posibilidades y limitaciones de cada mentor para ejercer las prácticas de mentoría están vinculadas, en gran medida, a su perfil y a su capacidad de establecer un vínculo constructivo con los mentados. Dos duplas ilustran la situación descrita. La primera, conformada por dos directores con robustos *currículum* y amplia experiencia en educación, quienes adoptaron durante esta etapa de la inducción una actitud basada en el intercambio de buenas prácticas; la segunda de ellas, compuesta por una mentora con formación inicial en el área de las ciencias sociales y humanas,

con amplia experiencia en asesorías, *coaching* y relatorías a directivos y docentes del sistema escolar, y una directora principiante con amplia experiencia como integrante de equipos directivos, quienes complementaron la mentoría con un enfoque de *coaching*, dado que la directora requería fortalecer su empoderamiento en el cargo.

1.2. DESAFÍOS DE LA MENTORÍA Y DE LOS MENTORES

El componente de mentoría del Programa de Inducción enfrentó diversos desafíos en su implementación, con implicancias para la coordinación de la iniciativa y el ejercicio del rol del mentor y generando la necesidad de ajustes en ambos niveles.

◆ La definición del público objetivo del Programa de Inducción por parte del CPEIP

Un primer desafío de la mentoría común a los tres casos estudiados se relaciona con la forma como el CPEIP definió el público objetivo del Programa de Inducción. Inicialmente, la iniciativa se enfocó a directores novatos, es decir, profesionales que ocuparan por primera vez este cargo. La posterior decisión del organismo rector de orientar la iniciativa a líderes escolares electos a través del sistema de Alta Dirección Pública en los dos últimos años previo a su implementación tuvo como consecuencia la conformación de un grupo de directores beneficiarios híbrido en términos de su experiencia previa en el cargo. Dada la demora en la entrega del listado de participantes y la detección tardía de la heterogeneidad del grupo, los ajustes requeridos debieron realizarse durante la ejecución del acompañamiento, y se dio a los mentores la responsabilidad de adaptar los contenidos de la formación a las características de cada mentado. En apoyo a esta labor, se decidió monitorear cercanamente y por distintas vías el proceso de acompañamiento de los formadores.

La asignación de directores con experiencia en el cargo implicó diversos retos para los mentores en el ejercicio de su rol, como tener que lidiar con las bajas expectativas iniciales detectadas en algunos mentados de mayor trayectoria, y re-

pensar su rol en el proceso y el objetivo del acompañamiento, adaptándolos en función de las necesidades particulares de cada caso.

“De repente dice el mentor: ‘no sé en qué ayudar o co-laborar porque tienen todo muy bien resuelto’ (...) Hay directores muy expertos, que dominan sectores muy complejos, e incluso emocionalmente están súper bien parados, entonces qué hace ahí un mentor (...) entonces ahí aparece la figura de llevarle innovación, ahí opera mucho la sugerencia específica, distinta a lo que han hecho hace rato. Ellos en general piden harto tema técnico: ‘bueno, cómo gestiono mi plan de mejora, cómo me relaciono mejor con el sostenedor, cómo logro políticamente manejar estos temas’ (...) En una lógica de mejora continúa siempre hay algo que optimizar” (Encargada del programa 1, caso 1, primera ola de entrevistas).

◆ **El real nivel de voluntariedad de la participación de algunos directores en la iniciativa**

Un segundo desafío que enfrentaron los mentores refiere a que la participación de los directores en los Programas no siempre fue del todo voluntaria, cuestión que solo fue detectada una vez iniciado el proceso de inducción. Ante esta situación, los encargados de Programa optaron por contactar a los mentados y sondear su nivel de interés por participar en la iniciativa, lo que retrasó el inicio de las visitas de mentoría. Aunque gracias a esta gestión hubo cambios en la composición del grupo de directores mentados, parte de los formadores mantuvo dudas sobre la efectiva voluntariedad de su participación. En algunos casos, la posibilidad de restarse del Programa provocó que los directores que siguieron participando mostraran apertura y una disposición positiva hacia la mentoría. Otros mentores, en cambio, mantuvieron la percepción de una voluntariedad forzada que, en su visión, impactó negativamente en el compromiso de ciertos directores en el proceso. Para hacer frente a esta situación, y respondiendo a la solicitud de algunos mentores, la tutora de la plataforma de uno de los Pro-

gramas estudiados –quien tuvo mayor relación con los líderes beneficiarios durante la implementación de la iniciativa– tomó contacto con los casos críticos para promover su positiva disposición hacia el Programa.

◆ **La precisión de la información para convocar a potenciales directores participantes**

Un tercer desafío de los Programas dice relación con la difusión de la iniciativa y la información entregada para promover la participación de los directores. En este plano se generó confusión en los líderes escolares, particularmente en uno de los casos estudiados, en que parte importante de los directores experimentados pensaron en primera instancia que el propósito del Programa era formarse como mentores. Al darse cuenta de esta confusión, el profesional a cargo de la iniciativa revisó la información difundida por el CPEIP y corroboró que en ningún sentido se expresaba este propósito. Aunque el malentendido fue debidamente aclarado, hasta el inicio de las visitas hubo directores que tuvieron la expectativa de convertirse en mentores al finalizar el Programa, lo que implicó que los mentores siguieran comunicando el propósito del acompañamiento.

“No sé qué pasó, no sé quién lo dijo, (...) pero hay una suerte de interpretación entre los mentados, de que esto de ser acompañados es como una condición para ellos ser mentores después. Hay un diagnóstico que hicimos los mentores respecto a esto, o sea coincidimos varios que todos nuestros mentados tienen esa idea. (...) Hubo una declaración inicial que fue mal hecha, entonces las primeras sesiones fueron para rayar bien la cancha” (Mentor 3, caso 2, segunda ola de entrevistas).

◆ **La conformación de un equipo de mentores con heterogeneidad de perfiles**

Un cuarto desafío compartido por el conjunto de casos estudiados fue la heterogeneidad de perfiles de los profesionales que conformaron el equipo de mentores, que incluyó profe-

sionales con y sin experiencia en dirección escolar. Esta situación se generó producto de la falta de claridad y precisión del CPEIP a la hora de definir el perfil requerido para ejercer el rol de mentor. La Coordinación de los Programas desplegó diversas estrategias para hacer frente a este desafío. En un caso, la encargada de Programa sostuvo reuniones reflexivas con los mentores. En otro, se decidió dar la misma estructura al curso de formación de mentores y al módulo de inmersión para directores. En el tercer caso, se optó por la participación conjunta de directores beneficiarios y formadores en los cursos presenciales iniciales.

Pese a estas adaptaciones, la ausencia de experiencia direccional previa de algunos mentores se siguió siendo un desafío en las instancias de trabajo formativo.

“Yo creo que no hay dudas de lo que te estoy diciendo sobre la base de la experiencia que hemos tenido: los mentores que no son directores han tenido que darle más vuelta al asunto, siendo que hay algunos que lo han hecho bien” (Encargado programa, caso 3, segunda ola de entrevistas).

◆ **La ausencia de antecedentes y experiencias previas de mentoría en el área de la dirección escolar en Chile**

Los tres casos considerados en este estudio también experimentaron el reto de plantear el diseño formativo de una mentoría sin contar con antecedentes y experiencias previas de aplicación de esta herramienta en el área de dirección escolar en Chile, lo que dificultó la tarea de definir un perfil de mentor. Tampoco fue posible establecer previo al inicio de los Programas la capacidad real de los directores postulantes a mentores para ejercer este rol, cuya selección se basó en los siguientes elementos: el *currículum vitae*, una entrevista psicológica de evaluación de habilidades comunicativas, y una entrevista personal orientada a conocer la carrera profesional de los postulantes. Si bien los encargados de Programa se mostraron satisfechos con el resultado del proceso, en algunos casos los mentores seleccionados no se desempeñaron según lo esperado.

◆ **La delimitación de la labor del mentor**

Un sexto desafío que abordaron los Programas fue delimitar con mayor precisión la labor del mentor, diferenciándola de la intervención de otros profesionales, como por ejemplo, psicólogos. La encargada de uno de los Programas estudiados percibió a este respecto un desafío importante para los mentores, dado que los problemas personales de algunos directores mentados tendieron a emerger durante el trabajo de escucha de los mentores.

“Y le hemos dado tanto énfasis al tema de la escucha que empiezan a salir cosas muy personales, y muy de infancia, y yo pienso que [los mentores] no son psicólogos, no son psiquiatras, no vienen a hacer terapia al establecimiento. Entonces hay una línea delgada entre lo que es el desafío del director y sus características personales. Porque a veces las características están arraigadas por mucho tiempo y van más allá de lo que se puede trabajar en mentoría” (Encargada de Programa, caso 2, segunda ola de entrevistas).

◆ **La inserción de la mentoría en los Programas de Inducción**

Un último desafío no menor experimentado en los tres casos estudiados se vincula con la inserción de la mentoría en el marco más amplio de los Programas de Inducción. Dado que el CPEIP no explicitó sus expectativas en relación con articular los distintos componentes de los Programas, esto se tuvo que definir en el transcurso de la formación, lo que, a juicio de algunos mentores, provocó un desacople entre ciertas actividades ligadas a la mentoría, como por ejemplo, la pasantía y el plan de mejora de cada director. Así, aun cuando los entrevistados valoraron la realización de la pasantía, algunos señalaron que no se contó con el tiempo para retroalimentar o reflexionar acerca de dicha actividad. Adicionalmente, otros mentores detectaron que no pudieron consolidar un trabajo permanente en plan de mejora durante el desarrollo de la mentoría por no haber recibido un formato de documento desde el inicio.

“Como que de repente a la gente se le olvidó: ‘Oh, la pasantía’, entonces es como ipufl, apareció, y ¿qué relación tiene la pasantía con las visitas? ¿Qué relación tiene la pasantía con la plataforma? (...) Yo creo que, particularmente acá, a nivel administrativo, faltó mayor preparación previa de ciertos detalles, como lo del plan de mejora, que debiera haber estado antes, para uno saber qué es lo que tiene que ir recogiendo en cada sesión” (Mentora 2, caso 3, segunda ola de entrevistas).

Una situación similar ocurrió con el módulo de Acompañamiento a Distancia mediante el uso de una plataforma online. Los entrevistados coincidieron en que los principales nudos críticos ligados a esta plataforma fueron: su disímil uso por parte de los directores beneficiarios (atribuido por los mentores a falta de tiempo y de competencias digitales); el poco sentido que varios mentores y mentados otorgaron al trabajo virtual; el escaso conocimiento que algunos mentores tenían de este componente; y la preferencia por las interacciones cara a cara.

“Para ser te sincero el tema de la plataforma nunca lo entendí, la plataforma ahí estoy perdido, he tratado, he subido mis cosas, he tratado de estar ahí, pero por temas de tiempo, y por temas de conocimiento, no fue lo más adecuado (...) He tratado de ser lo más minucioso y sistemático con respecto a lo que se me encomendó, pero no he podido, no le he encontrado mucho sentido” (Director 3, caso 1, segunda ola de entrevistas).

En esta misma línea, algunos entrevistados percibieron una desconexión temática y metodológica entre el módulo de Inmersión Presencial y la mentoría.

“Yo veo que son dos cosas paralelas, que deberían haber estado más articuladas (...) esas clases teóricas apuntaron a temáticas generales, como para plantear de repen-

te un lenguaje común. (...) Fueron clases teóricas, como si tú fueras parte de un diplomado o de un magíster, que no necesariamente enganchaba con el tema de la mentoría. No se hizo referencia a la mentoría ni a nada de eso, que también se podría abordar desde el punto de vista teórico. (...) Y por otro lado, después de que terminó eso empezó a venir la intervención del mentor, pero que no se conecta ni siquiera con las clases ahí desarrolladas, o sea... no hay un cruce” (Directora 1, caso 1, primera ola de entrevistas).

2. CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE FACILITARON U OBSTACULIZARON EL PROCESO DE MENTORÍA

Varios actores e instituciones participaron en el diseño e implementación del Programa de Inducción: el CPEIP, las universidades ejecutoras, los sostenedores y los establecimientos escolares de los líderes participantes. En todos ellos, se identificaron condiciones institucionales que facilitaron u obstaculizaron el desarrollo de la mentoría. Estas condiciones que aquí se presentan por separado, en la práctica se entrelazaron dinámicamente, ofreciendo un soporte de mayor o menor efectividad al acompañamiento.

2.1. FACILITADORES DEL PROCESO DE MENTORÍA

En relación con el CPEIP, los encargados de los Programas entrevistados identificaron como condición facilitadora de la mentoría la realización de una reunión con todo el grupo de coordinadores, en la que se revisó el conjunto de procesos académicos y administrativos ligados a este componente formativo. La instancia –percibida como de aprendizaje– les permitió conocer la forma como cada institución enfocó el acompañamiento y tomó las decisiones sobre su diseño y el reclutamiento y selección de participantes.

“Yo creo que lo más valioso que ha hecho el CPEIP, fue una reunión con todas las instituciones que hacen la mentoría, en la que pudimos ver lo que están haciendo otros, los desafíos que tenemos en común y los aportes, las fortalezas que otros están incorporando en sus procesos” (Encargada de Programa, caso 2, segunda ola de entrevistas).

En cuanto a las instituciones universitarias, destaca como condición facilitadora la coordinación de actividades previas y durante la mentoría, adicionales a las estipuladas en los convenios firmados por el CPEIP, y orientadas a preparar y apoyar a los mentores para asumir su rol. En dos casos estudiados, los mentores mencionaron la realización de reuniones reflexivas individuales entre mentores e integrantes de los equipos coordinadores de los Programas, para analizar sus prácticas, resolver dudas y retroalimentar el proceso en general. Los entrevistados coincidieron en que estos encuentros sirvieron para contener ansiedades y orientarlos respecto de su rol.

“Yo creo que la misma gente del programa es también un facilitador (...) La coordinadora me ofreció tres otras instancias para que yo pudiera ir e informarme y despejar dudas y lo he hecho en dos ocasiones, entonces eso me deja más tranquila y yo creo que a ella también (...) Como esto es nuevo, no hay una teoría o estudios sólidos que te den cuenta de eso, es bueno que alguien que está coordinando, que sabe, que también tiene claridad de qué es lo que se espera, te escuche y te retroalimente” (Mentora 2, caso 1, segunda ola de entrevistas).

Los mentores reconocieron en estas reflexiones individuales con la coordinadora un modelo de mentoría en la que además de analizar y resolver problemas puntuales de sus prácticas como mentores, aprenden claves para potenciarse en su rol, a partir del aprendizaje experiencial.

En este sentido, rescataron como elemento de base la posi-

tiva disposición, la disponibilidad de tiempo y los conocimientos específicos de la coordinadora.

En otro caso, el encargado del Programa y los mentores entrevistados relevaron la formación previa en mentoría realizada por algunos directores en la misma casa de estudio, en el año 2016. Esta formación habría favorecido la fluidez de las relaciones entre mentores y mentados, al incorporar una definición más clara y precisa sobre el rol a ejercer.

“Se nota una diferencia en la mayoría de esos mentores [con formación previa], que es como natural, por el mayor tiempo de exposición al fenómeno y de reflexión acerca de su función. Creo que eso se notó, y algunos mentores sin esa formación también lo lograron, pero a un grupo de mentores sin formación previa les fue difícil asumir su función con la misma profundidad” (Encargado programa, caso 3, segunda ola de entrevistas).

A nivel de sostenedores, los entrevistados mencionaron como condición facilitadora la autorización de las autoridades municipales para que mentados y mentores con cargos de dirección escolar formaran parte de la iniciativa, permitiéndoles -al menos formalmente- disponer del tiempo requerido para participar en las actividades. En algunos casos, los sostenedores también entregaron otros tipos de apoyo, como por ejemplo recursos para trasladarse a los lugares de encuentro.

Por último, en relación con los establecimientos educacionales, algunos mentores y directores beneficiarios destacaron que en ocasiones el acompañamiento se vio favorecida por la información y el involucramiento de las comunidades educativas, que se expresó por ejemplo en la presencia de los mentores en las reuniones de los equipos directivos. Asimismo, los entrevistados percibieron en la forma como se organizó la mentoría en los centros escolares un elemento facilitador de este proceso, logrando insertarse de manera exitosa en la agenda de trabajo cotidiana.

2.2. OBSTACULIZADORES DEL PROCESO DE MENTORÍA

A nivel del CPEIP, una de las condiciones institucionales identificadas como obstaculizadoras por los encargados de Programa fue la percepción de que este presentaba un conjunto de debilidades como organismo rector de la iniciativa. Las principales críticas apuntan en primer lugar al convenio, cuya formulación se consideró excesivamente genérica en algunas materias (concepto de mentoría y rol de los mentores, componente de pasantía y plan de mejora individual) y especialmente rígida en otras (contenidos formativos), provocando una demora en el diseño específico de los componentes formativos.

Por otra parte, el CPEIP entregó según los coordinadores un limitado apoyo al proceso y no realizó un adecuado seguimiento de este, lo que implicó que las principales decisiones asociadas a su diseño e implementación fueran tomadas de manera autónoma por las casas de estudio, sin recibir en algunos casos retroalimentación por parte de la institución.

Los entrevistados también mencionaron como condición obstaculizadora de la mentoría la forma poco pertinente y oportuna como el CPEIP seleccionó a los directores beneficiarios, que desafió fuertemente la implementación y el desarrollo del proceso.

Asimismo, los coordinadores consideraron que cuando hubo retroalimentación por parte del CPEIP, esta se centró en aspectos administrativos, y señalaron que los comentarios recibidos en respuesta a los reportes y documentos enviados durante el desarrollo de los Programas no aludían a aspectos técnicos vinculados a la mentoría.

“Son los que financian, también los que exigen los informes, sé que con ellos tenemos que cumplir con ciertos hitos y procedimientos, pero no estoy tan segura de que ellos puedan orientar técnicamente esto. Entonces para mí son financistas y es un tema más administrativo el que tengo que cumplir con ellos. No han entregado orientaciones a partir de los informes entregados. La retroalimentación es de forma, son cosas muy burocráticas las que revisan” (Encargada de Programa, caso 2, segunda ola de entrevistas).

A nivel de sostenedores, una condición obstaculizadora que, al mismo tiempo, aparece en algunos casos como una condición facilitadora, es el respaldo del nivel intermedio. Pese a que los directores beneficiarios y los formadores que se desempeñaban como directores en servicio contaron con autorización para formar parte del Programa, algunos mentores percibieron una falta de apoyo a los mentados por parte de las autoridades, lo que provocó reuniones y requerimientos de último minuto que afectaron la participación de los mentados en este componente formativo.

En este mismo nivel, el proceso de designación de los participantes establecido por las autoridades municipales y la escasa información sobre el Programa entregada al público objetivo también son vistos como condiciones que obstaculizaron la mentoría. Como se señaló anteriormente, estas situaciones repercutieron negativamente en la disposición hacia la formación y las expectativas iniciales de ciertos directores beneficiarios.

“Uno [de los obstaculizadores] fue la forma en cómo el sostenedor convocó, si fue algo obligado, si se hizo una descripción de que esto era una relación horizontal y no una supervisión, no una asesoría, si ellos de verdad se sienten como en plena libertad de decir que no” (Mentora 2, caso 3, primera ola de entrevistas).

A nivel de los establecimientos escolares, mentores y mentados coincidieron en que una condición institucional obstaculizadora es el tiempo disponible de los directores beneficiarios para cumplir con las visitas y actividades proyectadas, producto de su abultada agenda de trabajo, especialmente en el caso de directores con estilos de liderazgo menos distribuido. Producto de ello, en algunos casos los mentores disminuyeron la duración de las sesiones.

En esta misma línea, los entrevistados hicieron referencia a distintas contingencias propias de la vida cotidiana de los centros escolares reuniones o eventos imprevistos- que entorpecieron la calendarización inicial de las visitas, situación

que en general pudo resolverse gracias a la positiva disposición de ambas partes para introducir ajustes.

“[Un obstaculizador correspondió] al tiempo de los directores. No el tiempo del mentor, en este caso uno disponía de todo el tiempo programado, pero del tiempo del director, porque a veces tuvimos que interrumpir la sesión, como te decía anteriormente, porque había que firmar, que pasó tal cosa, que se cortó la luz, tenía que salir el director a ver qué pasaba” (Mentor 1, caso 3, segunda ola de entrevistas).

Aunque no participan institucionalmente en el desarrollo de los Programas de Inducción, no es posible dejar al margen aspectos del sistema educativo que tensionaron los procesos de mentoría. La alta demanda de tareas burocráticas que enfrentan las escuelas municipales -en particular aquellas intervenidas por instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC)- afecta el clima de las escuelas, sumiéndolas en un ambiente de evaluación y supervisión constante e incrementando la carga de trabajo del director y su equipo. Inevitablemente, estos elementos tuvieron consecuencias para el desarrollo de la mentoría, por ejemplo, en algunos establecimientos que asociaron la visita del mentor a la de un evaluador, pese al esfuerzo de los Programas de aclarar la naturaleza del acompañamiento.

Por último, es necesario mencionar una condición obstaculizadora particular, de tipo operativo: la distancia geográfica entre mentores y mentados que implicó extensos tiempos de desplazamiento y una mayor inversión de recursos en transporte. La positiva disposición de algunos mentores para trasladarse a zonas más alejadas fue aquí esencial para cumplir con las visitas.

3. ORIENTACIONES PARA UNA POLÍTICA DE FORTALECIMIENTO DE LA INDUCCIÓN Y MENTORÍA DE DIRECTORES NOVATOS, DESDE LA VOZ DE LOS ACTORES

A partir de lo experimentado, los actores involucrados en la implementación de los Programas de Inducción destacaron las innovaciones, en particular de los procesos de mentoría, y plantearon sugerencias para futuras propuestas formativas así como para el diseño y la implementación de una política de inducción a directores novatos.

Respecto de los Programas de Inducción para Directores Novatos, los entrevistados coincidieron en destacar su carácter innovador. Independientemente de la mentoría -que se revisa más adelante-, los componentes de los Programas son objeto de una evaluación disímil por el grupo. La plataforma virtual es transversalmente percibida como el componente más débil de los Programas, dada su baja articulación con las demás actividades y el escaso tiempo con que los líderes dicen contar para utilizarla. Pese a su corta duración, la formación presencial fue valorada positivamente, existiendo la percepción de que entregó contenidos teóricos desde una perspectiva profesionalizante y práctica, y permitió conocer a otros directores y compartir experiencias con ellos. Por último, la gran mayoría de los entrevistados también evaluó positivamente la experiencia de pasantía en otro establecimiento escolar, que según ellos les permitió intercambiar buenas prácticas de gestión y conocer realidades educativas similares.

Junto con estas valoraciones predominantemente positivas, los entrevistados plantearon una serie de recomendaciones para mejorar los Programas de Inducción, que apuntan centralmente al fortalecimiento de los componentes formativos y a su articulación. Las sugerencias son variadas e incluyen acciones tales como: la incorporación de cursos modulares y flexibles en la formación presencial de acuerdo con las necesidades de cada director, una introducción intercalada de los componentes a lo largo del proceso, y el robustecimiento del componente ligado al uso de la plataforma. Junto con lo anterior, algunos

mentores plantean la necesidad de mejorar la evaluación de los directores participantes en los Programas, considerando no solo el desempeño de los mentados durante la formación, sino también el impacto generado en su ejercicio del cargo en los centros educativos que dirigen.

Por su parte, la mentoría, a es transversalmente percibida como una formación innovadora, que se diferencia de manera importante de las instancias formativas en las cuales directores beneficiarios y formadores han participado con anterioridad. Así, ambos grupos enfatizaron especialmente como elementos novedosos el carácter situado y experiencial de la formación, su foco en el diálogo y la reflexión en el marco de una relación horizontal al interior de las duplas, y la oportunidad que representa de potenciar el apoyo entre pares.

“Yo he estado en un montón de cursos, diplomados, másteres, que se han declarado profesionalizantes pero que al final tú sientes que, de una u otra forma, más allá de lo teórico no te han aportado mucho. Te queda ese sinsabor de cómo lo llevo a la práctica. Y fíjate que en este caso me pasó algo distinto (...) ¡qué distinto es estar junto con otro par! Te permite, sin la presión o sin que venga alguien desde arriba (...), desarrollar ciertas capacidades en la interacción con el otro, (...) fundamentalmente, desde el análisis que vas haciendo de la reflexión de tu propia experiencia” (Director 3, caso 3, segunda ola de entrevistas)

Si bien la percepción del carácter innovador de la mentoría es compartida por los distintos mentados, este componente es especialmente apreciado por los directores novatos, quienes vieron en él la posibilidad de contar con un acompañamiento en la solitaria y compleja etapa de asunción del rol.

Las sugerencias de los entrevistados para mejorar la mentoría son de distinto orden. Uno de ellos es la duración del proceso formativo. Por un lado, la generalidad de los entrevistados consideró que ocho visitas son insuficientes en consideración del tiempo requerido para establecer un vínculo de confianza

al interior de las duplas. Por otro lado, algunos mentores sugirieron disminuir el número de horas de cada sesión, dado lo complejo que resultaría a los directores participantes disponer de cuatro horas para las visitas. Por último, algunos beneficiarios y mentores señalaron la importancia de mantener la iniciativa por un segundo año y de realizar un seguimiento posterior del proceso.

“Me gustaría que esto fuera una primera etapa para nosotros los directores, y que después hubiera tal vez otra etapa, en un año más (...), que después hubiera como un seguimiento. Y tal vez que nosotros pudiéramos seguir a través de internet a lo mejor, que nos llegaran más documentos, si salen cosas nuevas, irnos retroalimentando” (Director 1, caso 3, segunda ola de entrevistas).

En segundo lugar, tanto los encargados como los mentores y los mentados plantearon sugerencias en torno al enfoque y las características de la mentoría. Así, el grupo concordó al evaluar la relevancia de mantener el enfoque contextualizado y flexible de cada proceso formativo, pudiendo este ser adaptado a las necesidades particulares de cada director. Asimismo, a partir de la valoración de la pasantía efectuada y de la posibilidad de conocer otras experiencias en el marco de la formación presencial, algunos actores sugirieron incluir en la mentoría un trabajo colectivo o en red entre los líderes participantes, que fortalezca el aprendizaje entre pares.

En términos de perfil y formación de los mentores, los coordinadores de los Programas de Inducción mencionaron como principal aprendizaje de la experiencia de la mentoría la importancia de contar con formadores que sean directores o bien dispongan de un amplio conocimiento sobre el funcionamiento de los centros educativos y las políticas de educación. Asimismo, enfatizaron la necesidad de realizar una formación inicial de carácter práctico, que provea a los futuros mentores de una diversidad de herramientas para acompañar a los líderes beneficiarios, y de habilidades comunicacionales que les permitan estimular la reflexión de los directores sobre sus prácti-

cas. Adicionalmente, algunos actores destacaron la necesidad de generar una red de apoyo de mentores durante el proceso formativo.

En cuarto lugar, tanto los coordinadores como los equipos de mentores coincidieron en valorar la importancia de fortalecer el conocimiento previo de los directores y de sus establecimientos antes de iniciar la mentoría. Desde su visión, esto permitiría un emparejamiento más efectivo, y una mejor preparación del trabajo a realizar con cada profesional.

“Entonces tener mucho más conocimiento sobre quiénes son nuestros directores con los que vamos a trabajar: cuáles son los establecimientos en lo que se desempeñan, cuáles son sus características, qué cosas previas han ocurrido en él. Yo creo que son cosas que podrían ayudar a hacer mucho más fino el proceso de levantamiento de información, y luego de proyección del proceso” (Encargado de programa, caso 3, segunda ola de entrevistas).

Por último, algunas recomendaciones se centran en el proceso de evaluación de la mentoría, señalándose la necesidad de realizar una medición inicial de las competencias y habilidades de los directores, para estimar con posterioridad el impacto de la iniciativa. Una sugerencia adicional refiere a que los directores realicen una evaluación de los mentores durante el proceso, de manera de ir fortaleciendo el rol e introduciendo los ajustes pertinentes.

Respecto de una futura política de inducción de directores novatos, se relevó la importancia de institucionalizar un programa de esta índole, para revertir la soledad y ausencia de acompañamiento experimentada durante esta fase y contribuir a que los directores se posicionen en su rol.

Los mentores y los encargados de los Programas también enfatizaron la necesidad de mejorar el proceso de selección e incorporación de los directores participantes a los programas de inducción. Específicamente, sugirieron afinar el procedimiento de identificación de líderes efectivamente novatos,

potenciar la difusión de información clara y precisa sobre el carácter de la iniciativa a los sostenedores y al público objetivo, y asegurar la efectiva participación voluntaria en la actividad.

Adicionalmente, algunos formadores y directores beneficiarios subrayaron la necesidad de incorporar conocimientos sobre el marco normativo y de política educativa en los cursos presenciales y de desarrollar habilidades blandas –comunicación, empatía– en los líderes novatos.

En otro ámbito, algunos mentores destacaron la importancia de que la política contemple una articulación de los Programas de Inducción con los instrumentos de gestión propios de los directores en el marco normativo actual, incluyendo una mayor relación con los convenios de desempeño que los líderes deben formular y cumplir en el periodo de su desempeño del cargo. En este mismo sentido, los mentores señalan la importancia de establecer una relación más productiva entre el CPEIP y los sostenedores de los establecimientos.

Finalmente, desde los equipos coordinadores de la iniciativa, emergieron distintas recomendaciones vinculadas al rol rector del CPEIP en una eventual política de inducción de mentores, relevándose las tareas de fortalecer su aporte y apoyo técnico-administrativo al desarrollo de los Programas, y de avanzar hacia una conceptualización participativa, discutida e informada de la mentoría y del perfil y las funciones de los mentores.

“La política, sobre la base no de la norma, sino que, sobre la base de los consensos, [debe avanzar] hacia la determinación de un campo específico de la función del mentor, del rol de la mentoría de estos directores (...). Se requiere que todos vayamos discutiendo y afinando más cuál es esa función en el contexto nuestro, y qué perfil tiene que tener ese mentor, qué cambios se espera que genere. Yo diría que son preguntas bien iniciales que (...) tienen que ser discutidas como base antes de cualquier cosa” (Encargado de programa, caso 3, segunda ola de entrevistas).



CONCLUSIONES

Dado el carácter piloto de los Programas de Inducción estudiados, se ha optado por formular algunas reflexiones acerca del acompañamiento realizado a los directores participantes en la iniciativa, sin entregar conclusiones definitivas acerca de este tipo de preparación de los líderes escolares.

En primer lugar, en coherencia con el enfoque otorgado a la mentoría por las instituciones ejecutoras, el perfil de los equipos de mentores estuvo compuesto principalmente por directores escolares en servicio y con trayectoria en el cargo, algunos de los cuales participaron en una experiencia formativa prolongada en el marco de un curso para mentores dictado por una de las casas de estudio el año previo a la ejecución de los Programas vinculados al CPEIP. La presencia en el grupo de mentores, de integrantes con esta doble característica aparece como un elemento altamente facilitador para el desarrollo del componente, que permitió crear una relación positiva entre mentores y directores beneficiarios, y favoreció la validación inicial de los formadores por parte de los mentados, el adecuado ejercicio del rol esperado, y el uso de variadas herramientas para el ejercicio de este tipo de acompañamiento. Esto evidencia la importancia de considerar elementos vinculados a la experiencia profesional y a las habilidades blandas en el perfil de selección de mentores, y de diseñar para ellos una formación que incluya el aprendizaje de técnicas fundamentales de mentoría para el desarrollo de la función.

Reconociendo la relevancia de habilidades específicas y de la experiencia de los mentores en cargos directivos para un mayor éxito de este tipo de experiencias formativas, los casos estudiados relevaron que estas características no operan de manera aislada, sino que se conjugan las particularidades de los mentados. En este sentido, la experiencia analizada da

cuenta de la importancia de realizar un proceso fino de emparejamiento entre mentores y directores, basado en el análisis de sus respectivos perfiles (formación inicial, trayectoria profesional, contexto, organizacional en que se desempeñan), y orientado a lograr un buen *matching* entre ellos.

En segundo lugar, respecto de las prácticas desplegadas en la mentoría, los Programas se caracterizaron por la socialización hacia los equipos formadores de un enfoque de esta práctica formativa basado en la importancia de los principios de la flexibilidad y adecuación de la formación a las necesidades de los participantes y de los centros escolares que lideran. De esta manera, las experiencias estudiadas evidencian la relevancia de contextualizar y de consensuar los focos formativos de acuerdo con las particularidades de cada caso, y de mantener una apertura constante a trabajar elementos emergentes que surjan durante el proceso. Estas experiencias también dan cuenta de la relevancia del diálogo al interior de las duplas, de una retroalimentación respetuosa, de la observación de las instancias cotidianas de trabajo de los directores y del uso de preguntas de indagación que estimulen la reflexión de los mentados. Asimismo, muestran que parte del éxito de las actividades de mentoría no depende únicamente de lo que acontece en las visitas, sino también de la realización de una labor profesionalizada, que incluye una preparación cuidadosa de las sesiones, la búsqueda y formulación de material de apoyo, y la existencia de un trabajo colectivo de reflexión y autoevaluación por parte de los mentores. Por último, considerando que parte esencial de los avances atribuibles al acompañamiento se basan en la construcción de una relación de confianza y de apertura al interior de las duplas -que en ningún caso son automáticas-, el diseño de futuras iniciativas debe considerar un tiempo de duración de las iniciativas que permita responder a este imperativo.

En tercer lugar, los casos estudiados no estuvieron exentos de desafíos y de condiciones institucionales que obstaculizaron el proceso de mentoría. Entre estos, se encuentran las limitadas orientaciones técnicas entregadas por el CPEIP y la desacertada toma de decisiones en torno a la definición del

público objetivo del Programa, al proceso de asignación de los directores por parte de los sostenedores, y a otros aspectos propios de los establecimientos escolares (dinámicas cotidianas y carga de trabajo de los líderes participantes, principalmente). Aun cuando varios de estos elementos pudieron ser contrarrestados, los aprendizajes en esta línea apuntan a la importancia de promover una mayor articulación entre los niveles institucionales involucrados en la iniciativa -en este caso, CPEIP, universidades y sostenedores. También se evidencia la relevancia de disponer de condiciones institucionales propicias para el despliegue de la mentoría (autorización y respaldo de los sostenedores, difusión de información clara y precisa a los beneficiarios, adecuada selección de participantes y aseguramiento del carácter voluntario de su participación, y consideración de las contingencias de los centros educativos).

Desde una perspectiva más analítica, la experiencia muestra el rol fundamental que jugaron los equipos coordinadores de los Programas de cada casa de estudios en el desarrollo de este componente del proceso de inducción. Estos profesionales fueron quienes elaboraron un diseño detallado del componente que sirvió como guía para el trabajo, se hicieron cargo de socializar permanentemente el enfoque de mentoría al equipo de mentores, introdujeron los ajustes necesarios para sortear algunos de los desafíos que se iban presentando, y establecieron un seguimiento y retroalimentación continua a lo largo del proceso de formación.

El resultado de las experiencias estudiadas es considerado positivo por todas las partes involucradas entrevistadas, siendo los principales elementos valorados por los directores el carácter innovador de la formación, el conjunto de prácticas metodológicas empleadas, las habilidades y características de los mentores seleccionados, y las duplas constituidas. En este marco, la mentoría emerge como una actividad formativa especialmente idónea para abordar y potenciar los recursos per-

sonales de los líderes educativos y sus habilidades de gestión, así como también para revertir, en el caso de los directores novatos, la soledad inicial propia de la inserción en el cargo, y fortalecer su empoderamiento en el rol.

Por último, los casos estudiados permiten esbozar un conjunto de lineamientos para el diseño de política educativa, que apuntan en primer lugar a la importancia de darle continuidad a los programas de inducción para directores novatos basados en la mentoría, y que deben orientarse a promover el tan valorado aprendizaje experiencial y entre pares visualizado en este estudio.

Al mismo tiempo, los casos dan cuenta de la necesidad de fortalecer el rol del organismo público rector, el cual -lejos de limitarse únicamente a la formulación de orientaciones para diseñar las experiencias formativas- debe avanzar hacia su constitución como un ente que apoye y retroalimente técnicamente a las instituciones ejecutoras, y facilite la fluidez de la implementación de las iniciativas. En la misma línea, el análisis efectuado de los Programas revela el imperativo de que el CPEIP asuma una función de articulación entre los distintos niveles involucrados en la política, dentro de lo cual emerge con especial fuerza el desafío de robustecer la participación de los sostenedores, quienes por su mayor cercanía y conocimiento de los directores podrían ejercer un papel favorable en la implementación de futuros programas de esta naturaleza. Finalmente, desde los casos estudiados, se identifica la relevancia de que el Ministerio de Educación se oriente hacia la formulación de definiciones técnicas de la mentoría y del rol de los mentores -no dejándolas a criterios propios y posiblemente disímiles de cada institución ejecutora- así como también a la delineación de un perfil de formadores. En este marco, resulta vital el análisis detallado de las experiencias pioneras estudiadas por este proyecto y la evaluación de las mismas desde la mirada de los distintos niveles y actores involucrados.



BIBLIOGRAFÍA

- Allison, V. A., & Ramirez, L. A. (2016). Co-mentoring: The iterative process of learning about self and “becoming” leaders. *Studying Teacher Education*, 12(1), 3-19. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/17425964.2016.1143809>
- Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O., & Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals’ mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(2), 245-258. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13540600903478482>
- Barnett, B. G. (1990). The mentor-intern relationship: Making the most of learning from experience. *NASSP Bulletin*, 74(526), 17-24.
- Barnett, B. G. (1995). Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), 45-59. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098527>
- Bengston, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School systems’ practices of controlling socialization during principal succession: Looking through the lens of an organizational socialization theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(2), 143-164. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143212468344>
- Bisschoff, T., & Watts, P. (2013). Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations. *Education as Change*, 17(Sup 1), 21-31. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2014.865987>
- Bolam, R. (2004). Educational administration, leadership and management: Towards a research agenda. En H. Tomlinson (Ed.), *Educational management: Major themes in education* (págs. 17-28). London: Routledge Falmer.
- Bottoms, G., & O’Neill, K. (2001). *Preparing a new breed of school principals: It’s time for action*. Atlanta, Georgia, United States: Southern Regional Education Board.
- Brondyk, S., & Searby, L. (2013). Best practices in mentoring: complexities and possibilities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203. doi:[10.1108/IJMCE-07-2013-0040](http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0040)
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2004). Leadership mentoring in clinical practice: Role socialization, professional development, capacity building. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 468-494.
- Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 14(3), 275-295. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13611260600635530>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Easton, J. Q., & Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bush, T. (2005). *Accountability in education. En Managing Finance and External Relations in South African Schools* (págs. 147-162). London: Commonwealth Secretariat.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375-389. doi:[10.1080/00131910903403956](http://dx.doi.org/10.1080/00131910903403956)
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2012.660701>
- Bush, T. (2013). Preparing headteachers in England: Professional certification, not academic learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 453-465. doi:[10.1177/1741143213485465](http://dx.doi.org/10.1177/1741143213485465)
- Bush, T., & Chew, J. (1999). Developing human capital: Training and mentoring for principals. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 29(1), 41-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0305792990290104>
- Bush, T., & Coleman, M. (1995). Professional development for heads: The role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60-73.
- Calabrese, R. L., & Tucker-Ladd, P. R. (1991). The principal and assistant principal: A mentoring relationship. *NASSP Bulletin*, 75(533), 67-74.
- Cancino, V., & Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: Desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58.

- Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership: Bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85(624), 71-81.
- Clarke, S., & Wildy, H. (2015). Chapter 2 Investigating preparation for the principalship: Deliberating on possibilities. En C. L. Slater, & S. W. Nelson (Edits.), *Understanding the principalship: An international guide to principal preparation* (Advances in Educational Administration) (Vol. 19, págs. 25-44). Emerald Group Publishing Limited. doi:[http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3660\(2013\)0000019006](http://dx.doi.org/10.1108/S1479-3660(2013)0000019006)
- Clayton, J. K., & Thessin, R. A. (2017). Voices of educational administration internship mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. doi:10.1080/13611267.2017.1364836
- Clayton, J. K., Sanzo, K. L., & Myran, S. (2013). Understanding mentoring in leadership development: Perspectives of district administrators and aspiring leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 8(1), 77-96. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1942775112464959>
- Clayton, J., Crum, K. S., & Myran, S. (2010). Transformative impact of the mentor/mentee relationship on district leaders and aspiring leaders. Annual meeting of the American Educational Research Association. Denver, CO.
- Clifford, M., & Chiang, E. (25 de August de 2015). The great American principal turnover - and how districts can stop the churn. Obtenido de Real Clear Education: http://www.realcleareducation.com/articles/2016/08/25/the_great_american_principal_turnover_1303.html
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 22(4), 8-10. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/14777280810886364>
- Cosner, S., & Jones, M. F. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 41-57.
- CPEIP. (16 de julio de 2016). Desarrollo profesional entre pares. Obtenido de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas: <http://www.cpeip.cl/desarrollo-profesional-entre-pares/>
- CPEIP. (27 de abril de 2017). CPEIP inaugura programa de acompañamiento para directores que comienzan a ejercer el cargo. Obtenido de Actividades CEPEIP: <http://www.cpeip.cl/2017/04/27/induccin-directores/>
- Creasap, S. A., Peters, A. L., & Uline, C. L. (2005). The effects of guided reflection on educational leadership practice: Mentoring and portfolio writing as a means to transformative learning for early career principals. *Journal of School Leadership*, 15(4), 352.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310-325. doi:10.1108/09578230610674930
- Crow, G. M. (2007). The professional and organizational socialization of new English headteachers in school reform contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 51-71. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143207071385>
- Daresh, J. C. (1987). The highest hurdles for the first year principal. Annual Meeting of the American Educational Research Association, (págs. 3-27). Washington DC.
- Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise of predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114>
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1992). Mentoring for headteachers: A review of major issues. *School Organisation*, 12(2), 145-152. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0260136920120203>
- Daresh, J. C., & Playko, M. A. (1995). Supervision as a proactive process: Concepts and cases. Prospect Heights, Illinois: Waveland.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership study: Developing successful principals*. Stanford: Stanford Educational Leadership Institute.
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubbs, S., Porritt, V., & Coates, M. (2011). *Experiences of new headteachers in cities*. London: London Centre for Leadership in Learning, Institute of Education.
- Errázuriz, M., Kutscher, M., & Williamson, C. (2016). La Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad en los Colegios Públicos: Efectos de la selección de directores por Alta Dirección Pública (ADP). Santiago: CLAPES UC.
- Faubert, V. (2009). School evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review. *OECD Education Working Papers*(42).
- Flores, R. G. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC.
- Fraenckel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Higher Education.

- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0892020611403806>
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011a). El director novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880003>
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., & López-Gorosave, G. (2011b). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0892020611403806>
- Gardner, L. Y. (2016). Principals' perceptions about the elements of mentoring support that most impact the development of a new principal's leadership capacity. Doctoral dissertation. Greenville, North Carolina.
- Gay, B. (1994). What is mentoring? *Education + Training*, 36(5), 4-7. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/00400919410062257>
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 1-19. doi:10.1111/j.1744-7984.2002.tb00001.x
- Greenfield, W. D. (1985). Being and becoming a principal: Responses to work contexts and socialization processes. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago: 2-53.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research*, 1-9. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2012.681508>
- Hansford, B., & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: How significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36-52. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230610642647>
- Hart, A. W. (1991). Leader succession and socialization: A synthesis. *Review of Educational Research*, 61(4), 451-474. doi:10.3102/00346543061004451
- Houchens, G. W., Stewart, T. A., & Jennings, S. (2017). Enhancing instructional leadership through collaborative coaching: A multi-case study. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 6(1), 34-49. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2016-0057>
- Kelly, A., & Saunders, N. (2010). New heads on the block: Three case studies of transition to primary school headship. *School Leadership and Management*, 30(2), 127-142. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663180>
- Kitavi, M. W., & van der Westhuizen, P. C. (1997). Problems facing beginning principals in developing countries: A study of beginning principals in Kenya. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 251-263.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Lee, L. C. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal Educational ADMINISTRATION*, 53(2), 262-286. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217-235. doi:10.1080/13603120110057082
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. doi:10.1177/0013161x08321501
- Leiva, M. V., Montesinos, C., & Aravena, F. (2016). Instructional leadership among novice principals in Chile: Practices for classroom observation and feedback to teachers. *RELIEVE*, 22(2), 1-17. doi:<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Male, T., & Daresh, J. C. (1997). Crossing the border into school leadership: Experiences of newly appointed headteachers in England. Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, (págs. 2-20). Orlando.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works*. Alexandria, Virginia, United States: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2386>
- Mena, J., García, M., Clarke, A., & Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76.
- Merton, R. K. (1963). *Social theory and social structure*. New York: Free Press.

- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2015). Centros de Liderazgo Escolar. Obtenido de Ministerio de Educación, Liderazgo Escolar: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/centros-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación (2016). Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2016). Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idVersion=2016-04-01>
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory Into Practice*, 39(1), 4-11. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3901_2
- Mullen, C. A. (2009). Re-Imagining the human dimension of mentoring: A framework for research administration and the academy. *The Journal of Research Administration*, 40(1), 10-31.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Edits.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 83-109). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y CEPPE-UC.
- Naicker, S. R., & Mestry, R. (2015). Developing educational leaders: A partnership between two universities to bring about system-wide change. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-11. doi:<http://dx.doi.org/10.15700/saje.v35n2a1085>
- Ng, P. T. (2015). Aspiring principals' perception of the challenges of beginning principals and the support that they need. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 366-376. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2015.1056594>
- Ng, S.-w., & Szeto, S.-y. E. (2015). Preparing school leaders: The professional development needs of newly appointed principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 1-18. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143214564766>
- Normore, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 7(2), 107-125. doi:[10.1080/1360312042000185851](http://dx.doi.org/10.1080/1360312042000185851)
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Orphanos, S., & Orr, M. T. (2014). Learning leadership matters: The influence of innovative school leadership preparation on teachers' experiences and outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 680-700. doi:[10.1177/1741143213502187](http://dx.doi.org/10.1177/1741143213502187)
- Poulsen, K. M. (2013). Mentoring programmes: Learning opportunities for mentees, for mentors, for organizations and for society. *Industrial and Commercial Training*, 45(5), 255-263. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/ICT-03-2013-0016>
- Schechter, C., & Firuz, F. (2016). How mentor principals interpret the mentoring process using metaphors. *School Leadership & Management*, 35(4), 365-387.
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361-389. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Sciarappa, K., & Mason, C. Y. (2014). National principal mentoring: Does it achieve its purpose? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 51-71. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-12-2012-0080>
- Service, B., Dalgic, E., & Thornton, K. (2016). Implications of a shadowing/mentoring programme for aspiring principals. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 253-271. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-03-2016-0031>
- Shirrel, M. (2016). New principals, accountability, and commitment in low-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 54(5), 558-574. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0069>
- Silver, M., Lochmiller, C. R., Copland, M. A., & Tripps, A. M. (2009). Supporting new school leaders: findings from a university-based leadership coaching program for new administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(3), 215-232. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13611260903050148>
- Simieou, F., Decman, J., Grigsby, B., & Schumacher, G. (2010). Lean on me: peer mentoring for novice principals. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(1), 1-9.

- Spillane, J. P., & Anderson, L. (2014). The architecture of anticipation and novices' emerging understandings of the principal position: Occupational sense making at the intersection of individual, organization and institution. *Teachers College Record*, 116(7), 1-42.
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals' emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal*, 41(6), 1068-1085. doi:<http://dx.doi.org/10.1002/berj.3166>
- SREB. (2008). Mentoring school leaders in competency-based internships. Obtenido de Southern Regional Education Board: http://www.sreb.org/uploads/documents/2009/08/2009082508085614/Mentoring_Sch_Ldrs.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Tahir, L., Haruzuan Mohd Said, M. N., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2015). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3), 420-450. doi:<http://dx.doi.org/10.1177/1741143214549973>
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijssel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi:[10.1177/0013161X11400185](http://dx.doi.org/10.1177/0013161X11400185)
- Thornton, K. (2014). Mentors as educational leaders and change agents. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 3(1), 18-31. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/IJMCE-07-2013-0038>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Leadership for successful schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tucker, M. S., & Coddling, J. B. (2002). Preparing principals in the age of accountability. En M. S. Tucker, & J. B. Coddling (Edits.), *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability* (págs. 1-8). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121-129.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1977). Toward a theory of organizational socialization. Part 77 of Working Paper(960). MIT Sloan School of Management.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. En B. M. Staw, & L. L. Cummings (Edits.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 1, págs. 209-264). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Villani, S. (2006). *Mentoring and induction programs that support new principals*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: Balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309. doi:<http://dx.doi.org/10.1108/09578230610674921>
- Weinstein, J., & Hernández, M. (2015). Birth pains: Emerging school leadership policies in eight schools of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 1-23. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, 44, 12-45.
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A., & Muñoz, G. (2016). School leadership challenged by double accountability towards schools. En J. Easley II, & P. Tulowitzki (Edits.), *Educational Accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*. (págs. 54-72). New York: Routledge.
- Weinstein, J., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En T. Townsend, & J. MacBeath (Edits.), *International Handbook of Leadership for Learning* (Vol. 25, págs. 297-317). Springer Netherlands. doi:http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_18
- Zachary, L. J. (2005a). *Creating a mentoring culture: The organization's guide*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Zachary, L. J. (2005b). Raising the bar in a mentoring culture. *T+D*, 59(6), 26-27.

Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo

Director Cedle: José Weinstein
 Coordinación publicación: Lorena Ramírez
 Edición general: Carmen Santa Cruz
 Diseño: Alejandro Esquivel