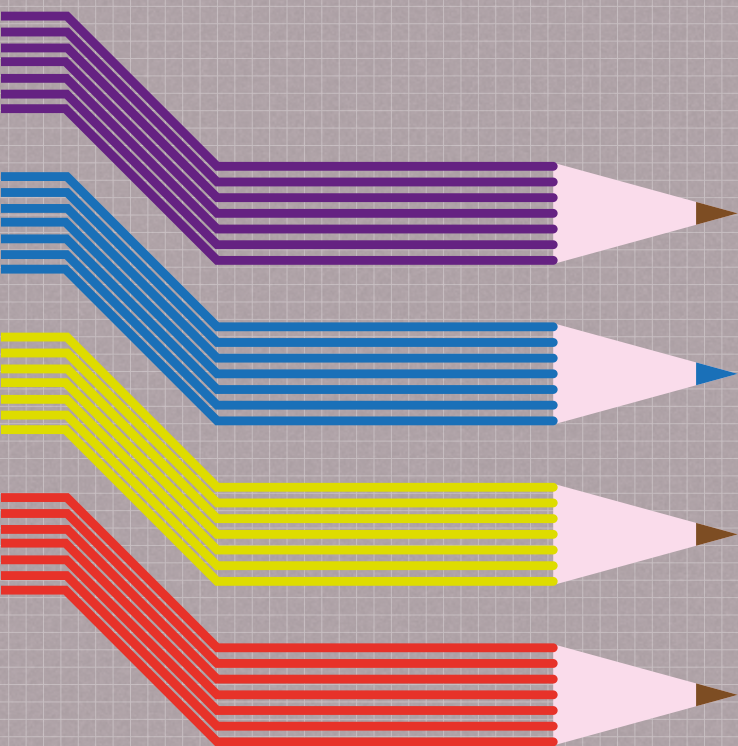


# CON DIRECCIÓN →

CUADERNOS PARA EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO



El primer año  
de los directivos escolares  
**Desafíos y necesidades**

#2

AGOSTO 2016

**CED**  
**LE** CENTRO DE DESARROLLO  
DE LIDERAZGO  
EDUCATIVO



**udp**



UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO



TALCA  
UNIVERSIDAD  
CHILE



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
TEMUCO



Ministerio de  
Educación  
Gobierno de Chile



# Índice

PROBLEMÁTICA GLOBAL .....	03
LA REALIDAD CHILENA .....	05
PRINCIPALES HALLAZGOS .....	06
EL <i>SHOCK</i> INICIAL .....	08
EL EFECTO INDUCCIÓN .....	09
POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y NECESIDADES FORMATIVAS .....	11
EL EQUIPO DE TRABAJO .....	13
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	16
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	19



# El primer año de los directivos escolares

## Desafíos y necesidades

**En el contexto de una mayor responsabilización de los directivos escolares por el aprendizaje de los estudiantes y de un creciente proceso de renovación vía Alta Dirección Pública, resulta importante conocer los desafíos que los directivos novatos enfrentan al iniciar el ejercicio de su cargo. Un estudio de FONIDE**

**busca llamar la atención de la política educativa respecto a las necesidades, apoyos y desafíos que requieren los nuevos directores y directoras escolares para asumir sus funciones. Sobre todo, en lo que refiere a contar con las capacidades institucionales necesarias para potenciar su labor.**

La mayor incidencia educativa que hoy se espera de los directivos escolares, se ha expresado tanto en el otorgamiento gradual de mayores atribuciones, como en el modo de reclutar a los nuevos postulantes al cargo. Es así que en 2011 se modificó el sistema de selección de directores(as) de escuelas y liceos públicos, a fin de atraer y seleccionar a los candidatos y candidatas.

En un escenario de nuevas exigencias técnicas para el proceso de reclutamiento de directivos escolares, la intervención del Servicio Civil y de la Alta Dirección Pública dentro de los concursos para proveer el cargo de director (a) en establecimientos municipales, ha disminuido la discrecionalidad en los

nombramientos por parte de los sostenedores municipales.

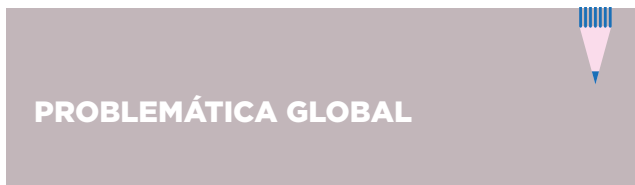
Los concursos realizados bajo esta nueva modalidad han despertado alto interés en Chile y no poca evidencia indica que los docentes de aula y docentes directivos consideran que el proceso ha ganado en profesionalismo y transparencia.

Un paso más en este sentido es el que comenzará a regir a fines de 2016 ya que, de acuerdo a la Ley N° 20.501, todos los directores y directoras de establecimientos escolares públicos, deberán haber sido nombrados bajo esta modalidad de concurso público.

Analizando las implicancias de este contexto, el estudio de FONIDE, realizado entre marzo de 2015 y marzo de 2016, bus-

có indagar en la situación de los directores y directoras escolares, en su primer año en el cargo.

En términos generales y en consonancia con la literatura internacional, la investigación concluye que, para un efectivo desarrollo de las funciones propias del liderazgo escolar, no basta subrayar su importancia, otorgarle nuevas responsabilidades, ni seleccionar adecuadamente a los candidatos más idóneos. Lo que se requiere, es contar con instancias formativas que logren cualificar la labor directiva, potenciar el liderazgo pedagógico y las competencias funcionales y conductuales. En otras palabras, la evidencia indica que, para lograr que los nuevos directivos escolares ejerzan la conducción de sus establecimiento con propiedad, es necesario contar con un sistema de apoyo profesional que garantice las condiciones para asumir las diferentes responsabilidades que se les han encomendado y afrontar sus distintas etapas.



De acuerdo al estudio FONIDE N°: F911419, de marzo de 2016<sup>1</sup>, un momento especialmente difícil suelen ser los primeros meses en el cargo de los directores nóveles. De ahí que, como se verá en las páginas que siguen, resulta clave contar con instancias de apoyo profesional que les permitan desarrollar a plenitud todas sus potencialidades

¿Cómo es la experiencia de inicio de desempeño de las directoras y los directores novatos en primer año de gestión?, ¿qué elementos facilitan y obstaculizan su inserción en los centros educativos?, ¿cuáles son las prioridades de los directores y las directoras y sus estilos de liderazgo?, ¿qué accio-

nes ejecutan en su primer año en el cargo y qué ámbitos privilegian?

Con estas y otras interrogantes como hilo conductor de la investigación, el estudio FONIDE, introduce un aporte respecto a la experiencia, socialización y necesidades formativas de los nuevos directores escolares. Al mismo tiempo, constituye un importante insumo para el diseño de programas de inducción efectivos y pertinentes dirigidos a directores(as) nóveles, relevando el peso de las trayectorias individuales y las condiciones organizacionales de los establecimientos en relación al proceso.

Tras una completa revisión bibliográfica respecto a su experiencia y la socialización en el rol de los directores principiantes, los investigadores revisaron el trabajo desarrollado por dos redes internacionales dedicadas a estudiar, la situación de los directivos novatos. Asimismo, se hizo un análisis comparado de cinco reconocidos programas internacionales destinados a la inducción de nuevos directores para, finalmente realizar una sistematización de la política referida a fomentar el liderazgo directivo que se ha realizado en Chile durante la última década. En ese sentido, se buscó una mayor comprensión del proceso de desempeño, socialización y necesidades formativas de los directores nóveles, con especial atención a la urgencia de delinear orientaciones de política, tendientes al diseño de programas de inducción pertinentes.

A nivel internacional, la revisión de la literatura publicada durante las últimas dos décadas, muestra que dentro de las problemáticas más recurrentes en la primera etapa de la trayectoria profesional de los directivos escolares, están la soledad, el aislamiento o abandono percibido; el lidiar con la cultura escolar establecida, el asumir el legado de su antecesor (a), el manejo y relaciones con el equipo de trabajo heredado, el manejo del tiempo, la determinación de prioridades y el volumen, diversidad e impredecibilidad de las tareas asociadas al cargo (Spillane y Lee, 2013; Crow, 2007; García Garduño et al., 2011; Walker y Qian, 2006; Earley et al., 2011). Este conjunto de desafíos han probado ser independientes del país de estudio (Nelson y Slater, 2013). (Ver cuadro 1)

1. 1. El proyecto FONIDE fue dirigido por José Weinstein y contó con la participación de Macarena Hernández, Carolina Cuéllar y Magdalena Fernández.

**CUADRO 1. DESAFÍOS Y DIFICULTADES DE DIRECTORES Y DIRECTORAS NOVATOS(AS) A NIVEL INTERNACIONAL**

<b>Weindling y Earley</b> (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo y práctica de los directores anteriores</li> <li>• Temas de infraestructura y edificio escolar</li> <li>• Comunicación con el <i>staff</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la imagen pública de la escuela</li> <li>• Lidar con miembros inefectivos del equipo de gestión</li> <li>• Lidar con un <i>staff</i> incompetente y de baja moral</li> </ul>
<b>Daresh</b> (1987)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca claridad y definición del rol, responsabilidades y tareas</li> <li>• Falta de conocimiento sobre procedimientos administrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistencia de retroalimentación, ansiedad, inseguridad y frustración</li> <li>• Pocas herramientas para dirigir personas, solucionar conflictos con la comunidad</li> </ul>
<b>Beeson</b> (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preocupación asociada a las políticas y currículum</li> <li>• Dificultades en relaciones con <i>staff</i>, para manejar conflictos y socializar con ellos</li> <li>• Mejorar imagen de la escuela en la comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga y cantidad de tareas administrativas, lidiar con sistema financiero</li> <li>• Temas comunicacionales</li> <li>• Lidar con disciplina</li> <li>• Gestionar el tiempo y prioridades</li> </ul>
<b>Parkay y Hall</b> (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debilidades profesionales, experiencias y habilidades técnicas</li> <li>• Cantidad de tareas administrativas</li> <li>• Desarrollar confianza y trabajar con equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar con grupos de intereses internos y externos</li> <li>• Indisciplina estudiantes</li> <li>• Manejo de relaciones con la familia</li> </ul>
<b>Walker y Gian</b> (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abandono una vez que se toma el cargo</li> <li>• Falta de retroalimentación y orientación</li> <li>• Enfrentamiento a fantasma de director anterior</li> <li>• Problema de encajar con cultura escolar</li> <li>• Sentimiento de soledad y aislamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sorpresa por cantidad de tiempo dedicado a administración</li> <li>• Sobrecarga laboral</li> <li>• Cuestiones no anticipadas</li> </ul>
<b>Crow</b> (2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de crisis de escuelas al momento de llegar</li> <li>• Manejo de cuestiones financieras y</li> <li>• Manejo de relaciones con <i>staff</i></li> <li>• Soledad del cargo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de obtener información</li> <li>• Problemas de relaciones con <i>staff</i>, padres y gobernadores</li> <li>• Manejo de la política de la comunidad local</li> <li>• Autoaprendizaje</li> </ul>
<b>García Garduño et al.</b> (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de preparación</li> <li>• Cuestiones no anticipadas</li> <li>• Manejo de legado director anterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interpersonales con <i>staff</i></li> <li>• Sentimiento de aislamiento</li> </ul>
<b>Earley et al.</b> (2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aislamiento y soledad</li> <li>• Manejo y desarrollo del <i>staff</i></li> <li>• Manejo de presupuesto escolar</li> <li>• Implementar nuevas iniciativas</li> <li>• Lidar con legado director anterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lidar con la inspección</li> <li>• Mejorar enseñanza y efectividad</li> <li>• Lidar con tareas múltiples y manejo del tiempo</li> <li>• Problemas de edificio escolar</li> <li>• Involucrar a padres y gobernadores</li> </ul>
<b>Oplatka</b> (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Shock de realidad y sorpresa</li> <li>• Estrés y soledad</li> <li>• Falta de experiencia práctica, conocimiento y habilidades de gestión</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas de relaciones con el <i>staff</i> y lidiar con <i>staff</i> inefectivo</li> <li>• Dificultades para motivar y promover una visión en el <i>staff</i></li> </ul>

Fuente: FONIDE N° F911419, marzo 2016.

## LA REALIDAD CHILENA

Con los insumos internacionales sobre la mesa, el proyecto FONIDE se abocó al análisis de la realidad chilena de acuerdo a un dispositivo conceptual de tres niveles de análisis.

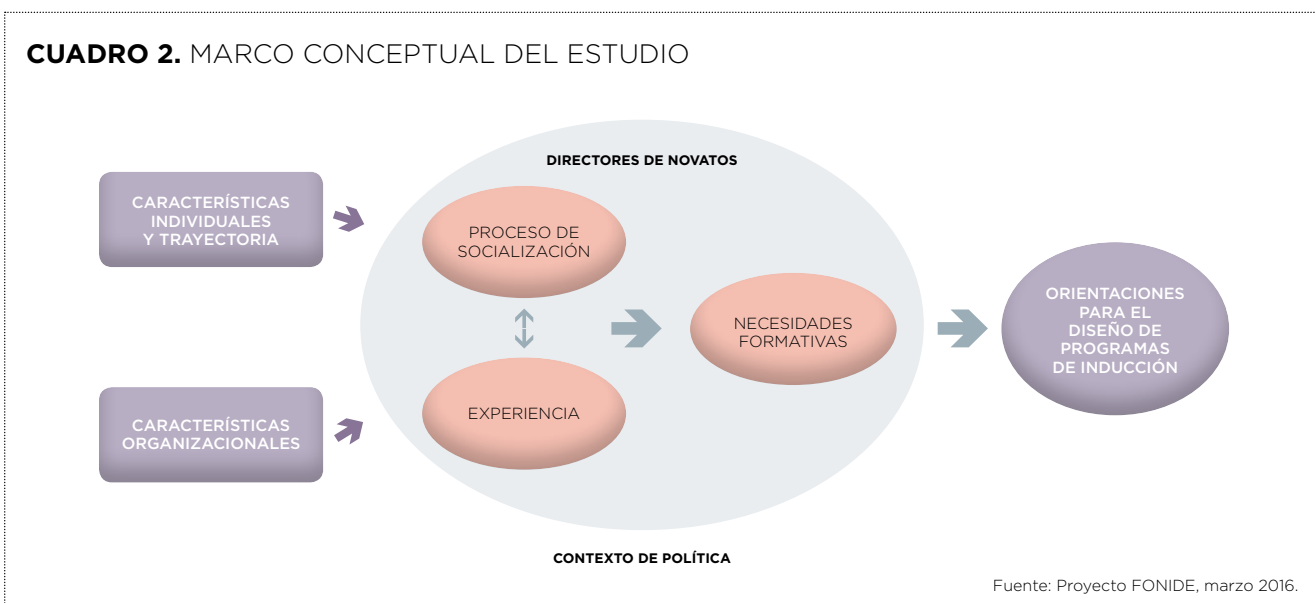
El primero, que corresponde al foco central de la investigación, indaga en la experiencia, proceso de socialización y necesidades formativas de los directivos nóveles. En el segundo nivel, se incluyen los antecedentes tanto de las organizaciones educativas como de los directivos, que pueden afectar la experiencia, socialización y necesidades formativas de los actores. Finalmente, en el tercer nivel, y como producto principal del análisis de los anteriores, está la defi-

nición de orientaciones para el diseño de programas de inducción a nuevos directores y directoras del sector municipal en el país. (ver cuadro 2)

La ejecución de las distintas acciones implementadas por los nuevos directivos, una vez que se insertan en los centros educativos, se enmarca en el despliegue de estilos de liderazgo particulares, con algunos elementos compartidos. En primer lugar, se advierte que la mayor parte de los directores (as) definen su tipo de liderazgo como “cercano”, con “énfasis en el respeto, el diálogo y la afectividad”. Asimismo, califican su estilo de liderazgo como “compartido y distribuido”, para una efectiva distribución de roles y funciones, y la toma de decisiones de amplia participación.

Obstáculos clave para el ejercicio del cargo, son el trabajar con equipos heredados, la presencia de modelos de liderazgo jerárquico y autoritario o la propia autopercepción de deficiencias personales que presentan para una efectiva delegación de tareas.

**CUADRO 2. MARCO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO**



En el caso de quienes cumplían roles anteriores, en jefaturas técnicas o cargos de coordinación académica, los directores(as) definen su estilo como “pedagógico”, el cual explican, no ha podido desplegarse en plenitud, ya sea por la fijación de prioridades más urgentes en otros temas o por las resistencias encontradas en las comunidades educativas.

Finalmente, en ciertas situaciones específicas, algunos directores(as) han demostrado un liderazgo más “autoritario”, particularmente cuando se está lidiando con culturas escolares que han tenido estilos de gestión heredados de dejar hacer.

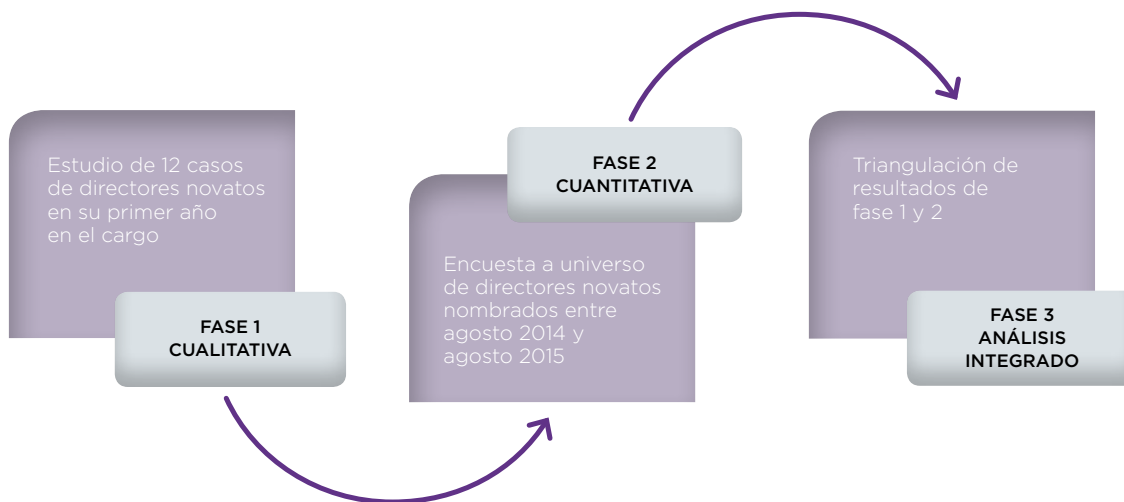
Profundizando en el tema y, dado el vacío de información existente a nivel nacional, los investigadores optaron por iniciar el diseño con una fase cualitativa, como insumo para una etapa cuantitativa, siendo ambas trianguladas en la etapa final, tal como se presenta en el cuadro 3.

## PRINCIPALES HALLAZGOS

A lo largo de la última década, se han experimentado distintas modificaciones respecto de los procesos de selección de los líderes escolares, que han abarcado exclusivamente a los directivos de establecimientos del sector municipal.

Si bien el año 1995, la Ley N° 19.410 introdujo un procedimiento de concursabilidad pública para reemplazar las vacantes en cargos directivos que se caracteriza por el establecimiento de una comisión calificadora que realiza una preselección de candidatos para la decisión final del alcalde (Ñuñez et al., 2012). Diez años después, bajo la

**CUADRO 3. DISEÑO METODOLÓGICO GENERAL DEL ESTUDIO**



Fuente: Proyecto FONIDE, marzo 2016.

Ley N° 20.006 la concursabilidad de directores(as) de los establecimientos municipalizados se hace obligatoria y se fija un calendario gradual de reemplazo del universo de directivos.

Más recientemente, la Ley N° 20.509 (2011) reconfiguró el sistema de selección para el cargo, introduciendo un proceso más profesional y transparente (Ñuñez et al., 2012), que se realiza a través de un concurso público con participación del Servicio Civil y la Alta Dirección Pública (APD). Este proceso considera las siguientes etapas y actores, tal como se ve en el cuadro 4.

Los logros de la reformulación del sistema de selección han sido ampliamente difundidos, dándose cuenta que se tra-

ta de un procedimiento legitimado dentro del sistema escolar, del cual se ha beneficiado, a abril 2015, un 53% de la matrícula municipal, y que ha logrado ir atrayendo a un nuevo talento al cargo en la medida que más del 60% de directores(as) electos(as) no ocupaba cargo en escuela en que fue nombrado. En esta misma línea, y a diferencia de lo que acontece a nivel internacional con la escasez de postulantes al cargo, el sistema implementado en Chile ha contado con una alta participación, con un promedio de 54 candidatos por concurso (Egaña, 2015).

De acuerdo a la información proporcionada por el Servicio Civil y relevada en el estudio que analizamos, en el periodo agosto 2014 y agosto 2015, se nombraron en Chile 106 nue-

#### CUADRO 4. PROCESO DE SELECCIÓN DE DIRECTORES Y LAS DIRECTORAS DEL SECTOR MUNICIPAL



Fuente: FONIDE a partir de Ley 20.501 (2011).



vos directores y directoras. De esta universo, para fines de la investigación FONIDE se logró una tasa de respuestas completas de 75% (con 4,84% de error muestral al 95% de confianza) e incompletas de 79% (con 3,99% de error muestral al 95% de confianza).

La distribución por género de los nuevos gestores escolares entrega un dato decidor: el 62% son mujeres y el 38% hombres. Al ser comparados con los datos del universo de directores(as) en ejercicio en el sector municipal al año 2015, se detecta una mayor feminización de quienes asumen por primera vez el cargo en establecimientos públicos.

En términos de la formación inicial, los nuevos gestores poseen en su gran mayoría títulos en educación (98%) y en cuanto a la formación especializada, más del 90% de los nuevos directores dispone de al menos una especialización en el área de la gestión, administración o liderazgo escolar.

La experiencia anterior es en promedio de veinte años de trabajo y en relación a los cargos anteriores en que se han desempeñado, casi el total de los nuevos directores ha sido profesor de aula (98%).

Al visualizar el tipo de funciones ejecutadas con anterioridad por los directivos, se ve que mientras la experiencia de profesor de aula es transversal entre los subgrupos, un mayor porcentaje de mujeres ha desempeñado el rol de jefe de UTP y, en contraposición, una mayor proporción de hombres ha trabajado como inspectores, y directores subrogantes. Por otro lado, se observa que los *insiders* se han desempeñado en una mayor proporción que los *outsiders* como jefes de UTP.

En lo que se refiere a la motivación por ascender a la función de director(a), la encuesta que analizamos, indica que los nuevos gestores van forjando su motivación a lo largo de su trayectoria laboral, siendo especialmente clave su experiencia anterior en cargos de gestión o coordinación académica. (Ver Cuadro 5)

Respecto del tipo de formación especializada, la mayor parte de los nuevos directores ha cursado un magíster (78%), y prácticamente la mitad post-títulos (51%) o diplomados (46%). Un grupo menor a un tercio ha realizado cursos en el tema

## CUADRO 5. PRINCIPAL MOTIVACIÓN PARA POSTULAR AL CARGO (%) (N=83)

Probé mis habilidades directivas en otros cargos y este era el paso natural a seguir	53%
Desde que ingresé al mundo educacional supe que quería ser director	24%
Vocación de servicio público	6%
Desafío y crecimiento personal	6%
Me lo pidieron mis superiores	5%
La estabilidad laboral del cargo	2%
Otra	4%
<b>Total (%)</b>	<b>100%</b>
<b>Total (N)</b>	<b>83</b>

Fuente: FONIDE a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

(28%) y sólo uno había estudiado un doctorado. En comparación con datos provistos por la encuesta *La Voz de los Directores*, los profesionales que ingresan por primera vez al mundo municipal, disponen en mayor proporción de magísteres, que quienes se estaban en el sistema al año 2014 (UDP, 2015).



La inserción de un nuevo director o directora en el establecimiento del que se hará cargo, suele no ser fácil. Se trata de un proceso complejo en el que un primer obstaculizador significativo, suele ser la carencia de procesos de inducción a la función directiva. En esta línea, los resultados de la encuesta muestran por ejemplo, que un 81% declara no haber

recibido inducción alguna, mientras que un 19% señala que sí participó en una instancia de ese tipo. Aun cuando no recibir una inducción es la tendencia predominante, la proporción de directores(as) que declaran haber recibido una inducción al momento de ser nombrados(as), es mayor en directores(as) *outsiders* que *insiders*, y en quienes no cuentan con experiencia en el sector municipal. Por otro lado, el paso por una iniciativa de estas características es mayor en quienes se desempeñan en el área urbana y en quienes dirigen centros educativos completos (básica y media).

El tema no es menor si se tiene en cuenta la importancia de socializar con las normas y procesos propios de la cultura institucional, al momento de hacerse cargo de liderarla. Un estudio pionero sobre los directores y las directoras nóveles, Greenfield (1985) enfatizaba, que los procesos de socialización deben tener dos objetivos fundamentales:

- la **socialización técnica** que refiere a la adquisición y uso apropiado del conocimiento, habilidades y técnicas para ejecutar un rol particular
- la **socialización moral**, que se define como 'la adquisición e internalización de las normas, valores y actitudes del grupo específico'.

Haciendo eco de lo anterior, se han definido tres contenidos clave de la socialización referidos específicamente a los directivos escolares: habilidades para desempeñarse en el trabajo; ajustes a la organización escolar particular en que se insertan e internalización de valores (Crow, 2007).

En ese sentido, la investigación ha ido dando cuenta de que los contenidos del proceso de socialización pertinentes para la dirección escolar, trascienden la mera adquisición de conocimiento, competencias, habilidades de gestión y técnicas de liderazgo. Ellas deben incluir la comprensión de los aspectos humanos y relacionales del liderazgo –lo que la literatura anglosajona denomina el *lifeworld* del liderazgo– (Sergiovanni, (2004), (Nelson y Boone, 2008), así como el aprendizaje de la capacidad de manejar las situaciones de incertidumbre, cambios y complejidad que los afectan durante la primera etapa de su carrera (Clarke y Wildy, 2013). Cuadro 6



La llegada a los establecimientos educacionales –particularmente cuando se es *outsider*– se caracteriza por bajos grados de inducción de las autoridades locales. De ahí que la investigación respecto a la etapa de inducción al cargo, ha cobrado importancia en Chile y el mundo desde al menos tres argumentos centrales:

**a. La importancia del liderazgo directivo escolar para la calidad y mejoramiento educativo.** Como diversos autores han establecido, el liderazgo directivo es considerado, después de la instrucción en la sala de clases, como el factor al interior de la escuela con mayor influencia sobre los resultados y la mejora educativa (Leithwood et al., 2006; Barber and Mourshed, 2007). Desde esa mirada, la evidencia ligada a los procesos de mejoramiento escolar apunta a que la llegada de un nuevo director o directora, puede afectar la cultura y confianza organizacional entre los actores de la comunidad, e impactar (positiva o negativamente) en su trayectoria de mejora (Hargreaves et al., 2003; Beteille et al., 2011).

**b. Constatación internacional de una creciente dificultad para atraer candidatos calificados para el cargo** (Chapman, 2005; Stevenson, 2006; Pont et al., 2008), ha sido en parte vinculado a las mayores demandas y la complejidad del rol directivo en el escenario de la política educativa actual, caracterizado por las tendencias hacia una alta rendición de cuentas y la mayor descentralización escolar (Eurydice, 2007; Leithwood, 2001; Stevenson, 2006). Un estudio comparado de los países de la OECD, asegura que en la mayoría de los sistemas se expresa preocupación respecto a la escasez de candidatos para el cargo y dificultades para completar las vacantes (Pont, 2008). En este escenario, como enfatiza Stevenson (2006), se requiere recuperar el atractivo de la fun-

**CUADRO 6.** RESUMEN SOCIALIZACIÓN DE DIRECTORES Y DIRECTORAS NOVATOS(AS)

Tipos de socialización	Fuentes, tácticas y métodos	Contenidos
<p><b>ANTICIPATORIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de asumir el cargo en forma consciente o inconsciente.</li> <li>• Potencialmente desde que fue estudiante, preparación formal como profesor, mientras fue profesor de aula, y en la ocupación de otro rol de liderazgo en la escuela.</li> <li>• Destaca el rol de mentores.</li> </ul>	<p><b>PROCESOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Colectivo vs Individual</li> <li>2) Formales vs informales</li> <li>3) Secuencial vs aleatorias</li> <li>4) Fijas vs variables</li> <li>5) Seriales vs disyuntivas</li> <li>6) Investidura vs despojo</li> </ol>	<p><b>TÉCNICOS</b></p> <p>Conocimientos Habilidades</p> <p><b>MORALES</b></p> <p>Normas y valores en el contexto escolar</p>
<p><b>PROFESIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias comunes a todos los directores antes de ejercer.</li> <li>• Pueden darse en el proceso de selección, formación o certificación preparatoria al cargo u otra instancia formal o informal durante el ejercicio del cargo, pero común a todos los profesionales.</li> </ul>	<p><b>MÉTODOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mentoría y <i>coaching</i></li> <li>2) Aprendizaje virtual y uso de TICs</li> <li>3) Trabajo en redes</li> <li>4) Proyectos basados en escuelas</li> </ol>	<p><b>CONTEXTUALES</b></p> <p>Ajustes específicos lugar de trabajo</p>
<p><b>ORGANIZACIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el trabajo, en el contexto específico de la escuela en que se desempeña por primera vez como director.</li> <li>• Describen instancias de interacción con otros actores internos y externos a la escuela como las más relevantes.</li> </ul>	<p><b>FUENTES (INDIVIDUOS)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Profesores</li> <li>2) Superiores o autoridades locales</li> <li>3) Miembros del equipo directivo</li> <li>4) Personal del colegio</li> <li>5) Asesores técnicos externos</li> <li>6) Padres, madres y apoderados</li> <li>7) Estudiantes</li> <li>8) Pares, directores en otras escuelas</li> <li>9) Otros externos a comunidad escolar</li> <li>10) Familiares del director</li> </ol>	<p><b>CONOCIMIENTOS SOBRE:</b></p> <p>Contexto Personas Sistema Sí mismo</p>

Fuente: Proyecto FONIDE N°: F911419, marzo 2016.

ción, a través de políticas de incentivo y apoyo al cargo.

**c. Vinculación explícita con la necesidad de fortalecer los programas de preparación e inducción de directivos** (Nelson y Boone, 2008; Earley et al., 2011; Clarke y Wildy, 2013). La literatura centrada en esta materia indica que los sistemas educativos exitosos apoyan el aprendizaje de sus líderes, especialmente durante los primeros años en funciones (Mendels y Mitgang, 2013). No obstante, la investigación ha cuestionado la oferta formativa imperante por su falta de relevancia práctica en el marco de la distancia con las realidades escolares (Forde, 2011; Levine, 2005; Darling-Hammond et al., 2007), por su desacoplamiento con las demandas y necesidades de los directores en la nueva era de mayor exigencia por la rendición de cuentas (Hess and Kelly, 2007). A ello se suma la ausencia en ciertos países, de programas formativos y de apoyo orientados a la etapa de inducción (Pont et al., 2008). En este sentido, la evidencia centrada en la transición de los nuevos directores y directoras, al cumplimiento del rol, ha apuntado a convertirse en un insumo clave de política pública para el levantamiento de las demandas formativas de los actores que ascienden por primera vez al cargo.

En Chile, el desafío de proveer un acompañamiento a los directores y directoras novatos(as), se encuentra establecido en la hoja de ruta del actual gobierno. Sin embargo, este programa de inducción para directivos escolares -o cualquier otra iniciativa similar- solo logrará ser efectivo si se basa en un real conocimiento de los desafíos profesionales y personales que los directivos deben enfrentar, en el particular contexto escolar chileno.

De entre quienes declaran haber recibido una inducción, se señala que ésta corresponde usualmente a una reunión de corte protocolar o de información general sobre los equipos de educación de los municipios. Según los resultados de la encuesta, para la mitad de los directores(as) encuestados que declaran haber recibido una inducción, la iniciativa consistió en una reunión con el sostenedor y/o su equipo, la que generalmente tuvo el carácter de una breve capacitación sobre temas administrativos y presentaciones de agentes del equipo de educación.



## POLÍTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO Y NECESIDADES FORMATIVAS

Apoyándose en la experiencia internacional, para facilitar una más pertinente apropiación de los programas de inducción, el estudio FONIDE sugiere la realización de un diagnóstico inicial de las fortalezas y debilidades de los actores, en relación al contexto en el cual se insertan, el que puede ser elaborado a partir, por ejemplo, del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

Asimismo, parece recomendable la formulación de un itinerario formativo de los novatos -o plan de inducción individual- que incluya objetivos y metas explícitas, y que integre una evaluación final. Esto último es particularmente importante para visualizar los logros formativos obtenidos a partir de la implementación de la iniciativa, y establecer -en caso de un no cumplimiento de las metas- remediales o iniciativas posteriores de desarrollo profesional.

El tema, sobre el cual existe un importante vacío de conocimiento empírico (Weinstein y Muñoz, 2012), inquieta también en otros países. Los estudios enfocados en la comprensión de la transición al cargo de directores y directoras noveles, han centrado su atención en la primera fase de la trayectoria laboral. Siguiendo la literatura referida a las fases de la trayectoria de los directivos escolares, la etapa de inducción es aquella en la cual un nuevo director emprende la socialización en la escuela y en el rol (Oplatka, 2012), y en la cual se desarrolla un proceso de incertidumbre, intenso aprendizaje, adaptación y sobrevivencia (García Garduño et al., 2011a).

La evidencia levantada por el estudio de FONIDE, asegura que las necesidades formativas individuales de los nuevos directores se encuentran ligadas a sus trayectorias laborales y

de formación previa, así como a las características de los centros educativos en que se insertan.

Los contenidos críticos, que incluyen conocimientos profesionales y habilidades, se encontrarían en los siguientes aspectos:

- **Nivel de lectura del contexto:** habilidad de visión estratégica y levantamiento de diagnósticos y planificación.
- **Nivel del manejo de las interrelaciones del cargo:** alude al fortalecimiento de habilidades blandas, como trabajo en equipo, gestión de conflictos, competencias comunicacionales y herramientas para la gestión del clima y convivencia escolar.
- **Nivel del aprendizaje del sistema:** conocimientos de la normativa, regulaciones y procedimientos de la gestión municipal.
- **Nivel de la resiliencia personal para el cargo:** recursos para afrontar el estrés, manejar la diversidad de tareas y afrontar las demandas emocionales y frustraciones propias de la función directiva.

Tras reflexionar sobre sus propias experiencias en el primer año en el cargo, los directores(as) novatos(as), identifican un conjunto de necesidades formativas y de apoyo, capaces de fortalecer la fluidez de la transición al rol y orientar su gestión hacia un liderazgo educativo efectivo. En esa misma línea, la literatura sobre la preparación y formación para el liderazgo escolar ha generado un amplio conocimiento sobre los métodos efectivos para su desarrollo.

A lo largo de la última década, la formación profesional de los líderes escolares ha experimentado un giro hacia la incorporación de nuevas modalidades de desarrollo profesional en las políticas y programas orientados al liderazgo directivo (Huber, 2008; Pont et al., 2008, Dempster et al., 2011). El reciente traslado hacia el campo directivo de estas modalidades responde en su origen a diversos factores y debilidades, como el carácter academicista y poco orientado a la práctica (Levine, 2005; Forde, 2005; Darling-Hammond et al., 2007), la fuerte

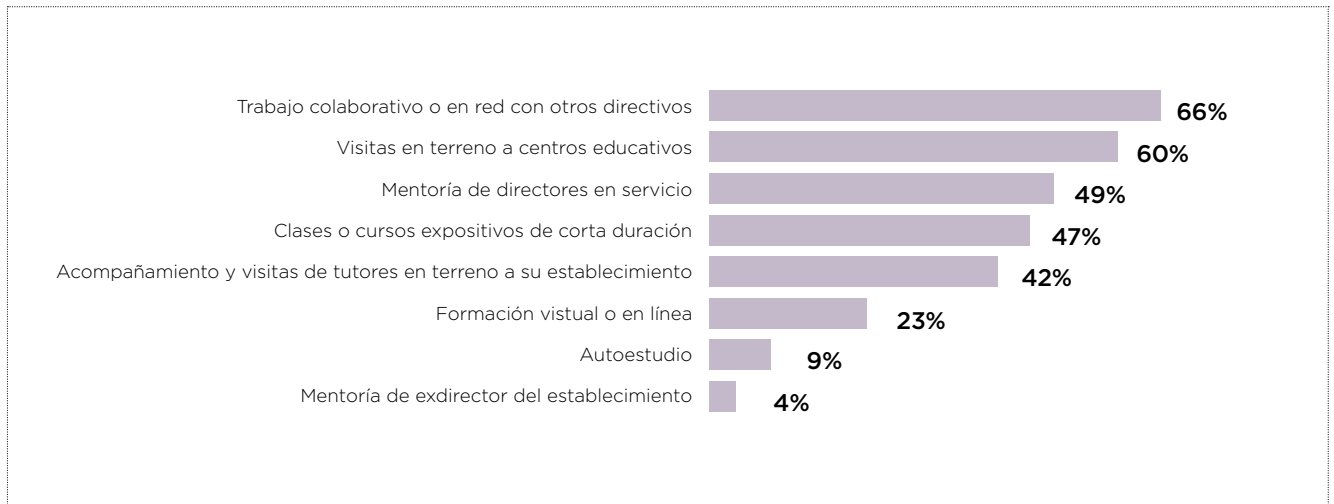
necesidad de adquirir conocimiento tácito sobre la función una vez en el cargo, así como el aislamiento profesional que caracteriza la labor de los directores y la falta de condiciones -como la disposición de tiempo- para acceder a cursos tradicionales y fuera de las escuelas (Weinstein y Hernández, s/a).

Una de las tendencias clave en el campo de la formación de directivos corresponde al énfasis en los métodos experienciales, procedentes en algunos casos de otros campos profesionales, como la mentoría, el *coaching*, los internados, el *shadowing*, las redes, o en la incorporación de metodologías como la resolución de problemas o el trabajo en base a proyectos (Huber, 2008). Estas modalidades de formación, se enmarcan en la aparición de un nuevo paradigma, que retoma elementos centrales de las características del aprendizaje de adultos, situando al director(a) y sus necesidades al centro, promoviendo métodos experienciales y privilegiando la autorreflexión de los actores acerca de sus prácticas de dirección (Pierce y Fenwick, 2002) (Ver Cuadro 7).

La literatura enfocada en el estudio de programas ejemplares de desarrollo del liderazgo escolar, ha demostrado la primacía de métodos que incluyen prácticas o actividades en las escuelas, grupos de cohortes que permiten aprendizaje colaborativo y grupal, y estrategias de enseñanza activas que vinculan teoría y práctica (Davis y Darling-Hammond, 2012; Fluckiger et al., 2014; Orr y Pounder, 2011), dentro de las que se sitúa el uso de *coaching*, mentoría e internados, redes de pares y uso de tecnologías de información y comunicación (Bush y Jackson, 2002).

Un estudio más reciente asociado a los métodos de formación promovidos y/o ejecutados por los centros de liderazgo de sistemas escolares exitosos (Weinstein y Hernández, 2015b), detecta el masivo privilegio de la mentoría o relación fuerte entre pares, centrada en el desarrollo profesional, personal y psicosocial de los mentados, y en la difusión de las normas, valores y otros aspectos específicos a las organizaciones, y del *coaching*, forma de mentoría más focalizada y de menor duración, particularmente centrada en labores relacionadas al trabajo) (Hopkins-Thompson, 2000).

**CUADRO 7. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS MÁS EFECTIVAS PARA UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN PROFESIONAL (RESPUESTA MÚLTIPLE. % DE RESPUESTAS AFIRMATIVAS DE N=79)**



Fuente: FONIDE a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

## EL EQUIPO DE TRABAJO

Junto a la fijación de las prioridades para el primer año de la gestión y la implementación de acciones en esta línea, una de las primeras tareas que los nuevos directores y directoras deben emprender es la evaluación de los equipos directivos de los centros, dado que, de acuerdo a la normativa escolar vigente, poseen la atribución de definir a sus integrantes. A pesar de esta facultad entregada por la Ley 20.501, menos de la mitad de los directores hacen cambios en los integrantes de sus equipos directivos, justificándolas

como decisiones propias o como falta de autonomía ante las autoridades locales.

La encuesta consultó, en primer lugar, sobre la tenencia de equipo directivo, resultando que el 86% de los y las directores(as) novatos(as) cuentan con un equipo directivo en su establecimiento. Dentro de quienes declaran no tener equipo directivo, están principalmente directores(as) de zonas rurales, con una planta docente y matrícula de bajo tamaño, y que imparten sólo educación básica o sólo media. En estos casos, el trabajo cualitativo muestra que, para estos gestores resulta de alta complejidad no disponer de un equipo formal y, por sobre todo, de un jefe técnico-pedagógico con dedicación exclusiva a esa tarea.

A lo largo del primer año en el cargo, los directores y directoras plantean haber recibido un importante apoyo a su gestión principalmente de “actores internos” a los centros

educativos y de sus "redes personales informales con otros directivos". En oposición a ello, se identifica una menor valoración del apoyo de actores institucionales y en algunos grupos, una fuerte crítica hacia la ausencia de un acompañamiento y facilitación a su gestión de parte de los sostenedores municipales.

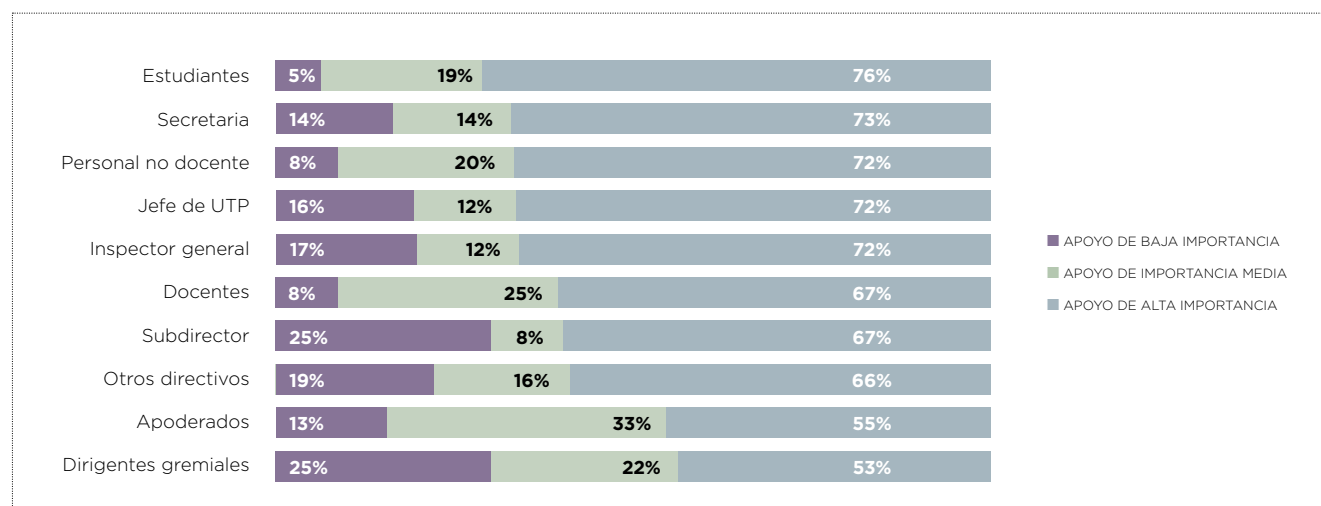
La encuesta solicitó a los directores novatos que calificaran la importancia del apoyo recibido en su primer año en el cargo, por parte de distintos actores internos. La mayor parte de los directores sindicó como un apoyo de "alta importancia" a integrantes de la propia comunidad educativa, destacando a los estudiantes (76%), la secretaria (73%), el personal no docente del centro (72%), y los directivos y docentes de los establecimientos. La apreciación del apoyo tiende a disminuir -aunque se mantiene alta- en el caso de apoderados (55%) y los dirigentes gremiales de los centros (53%), mostrando algunas variaciones según las caracterís-

ticas individuales de los(as) directores(as).

De igual forma, se observa que los gestores con experiencia previa en el sector municipal, plantean apoyos de mayor relevancia, con la sola excepción de los inspectores. Finalmente, en el caso de los(as) directores(as) *insiders*, estos señalan en mayor proporción que los *outsiders*, a los jefes de UTP, subdirectores y secretaria como apoyos de alta importancia, mientras que los segundos indican en mayor medida el alto apoyo de apoderados y dirigentes gremiales (Ver Gráfico 1). Cada unos de estos actores, suelen apoyar a los directores nuevos no sólo en la socialización organizacional temprana en los centros, sino también a lo largo de la gestión en el primer año.

En general, los directores relevan así un apoyo de estas figuras en la transmisión de aspectos más culturales e idiosincráticos de los centros y en la resolución de dudas en torno a los aspectos administrativos de la gestión, o en la toma de decisiones.

**GRÁFICO 1. CALIFICACIÓN DEL APOYO ENTREGADO POR ACTORES DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR EN EL PRIMER AÑO COMO DIRECTOR(A)**



Fuente: FONIDE N°: F911419, marzo 2016, a partir de encuesta directores(as) novatos(as). Escala de 1 a 5, donde 1 es "no ha sido un apoyo importante" y 5 "ha sido un apoyo muy importante y recodificación en importancia alta, media y baja" (N=79, aunque se excluyen "no aplica" para cada categoría).

Otros(as) directores(as), destacan apoyos de los docentes menos resistentes al cambio, de los apoderados y de sus secretarías, éstas últimas citadas por el alivio que significan para la alta carga de trabajo administrativo que enfrentan.

Una situación particular que suele presentarse, es la presencia en la escuela de líderes sindicales o gremiales, cuyo apoyo es un facilitador cuando se alinean a los nuevos proyectos o un obstaculizador, cuando se mantienen relaciones de conflicto –potenciadas por hechos como el paro docente.

Respecto a la importancia del apoyo de parte de actores externos a los centros educativos, la encuesta pidió a los directores novatos que las clasificaran, tal como se ve en el gráfico 2.

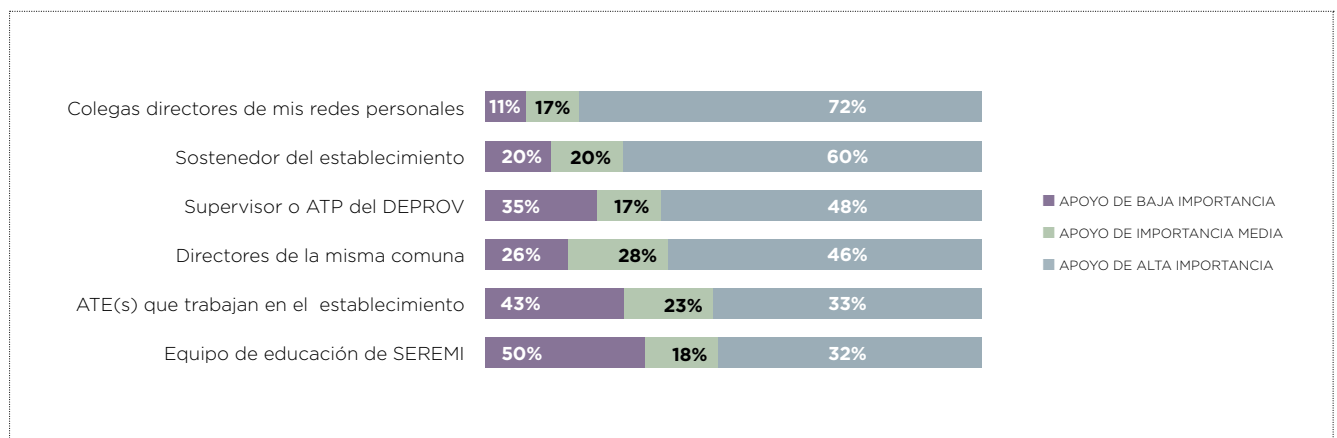
Por último, respecto de quien debiese liderar la implementación de un programa de inducción, la encuesta revela que un 62% de los y las directores(as) menciona que a la cabeza de estas iniciativas debiese estar el Ministerio de Educación (central, regional o provincial). En contraposición, un 20% menciona a una universidad o centro de estudio, y sólo el 18%

a los sostenedores educacionales como potenciales líderes de los programas. Aun cuando la opinión de que el liderazgo de la iniciativa debe estar radicado en el Ministerio de Educación en cualquiera de sus niveles es compartida por los actores, se visualiza que esta sugerencia es más alta en *outsiders* y en directores(as) sin experiencia en el sector municipal en comparación a sus pares. En cambio, la idea de que el liderazgo lo tenga una universidad o centro de estudio aparece más mencionada por directores(as) *insiders* que *outsiders* así como también por quienes cuentan con experiencia de trabajo en el sector público versus sus contrapartes (Ver Gráfico 3).

Asimismo, el estudio de casos corroboró la alta importancia asignada por los directivos en servicio a las redes informales de apoyo externo, en desmedro del soporte institucional. Se valora, por ejemplo, la comunicación frecuente por *whatsapp* y correo electrónico, para la transmisión de información relevante sobre lo que ocurre en los establecimientos, especialmente cuando enfrentan alguna dificultad.

Respecto a la percepción sobre el soporte brindado por

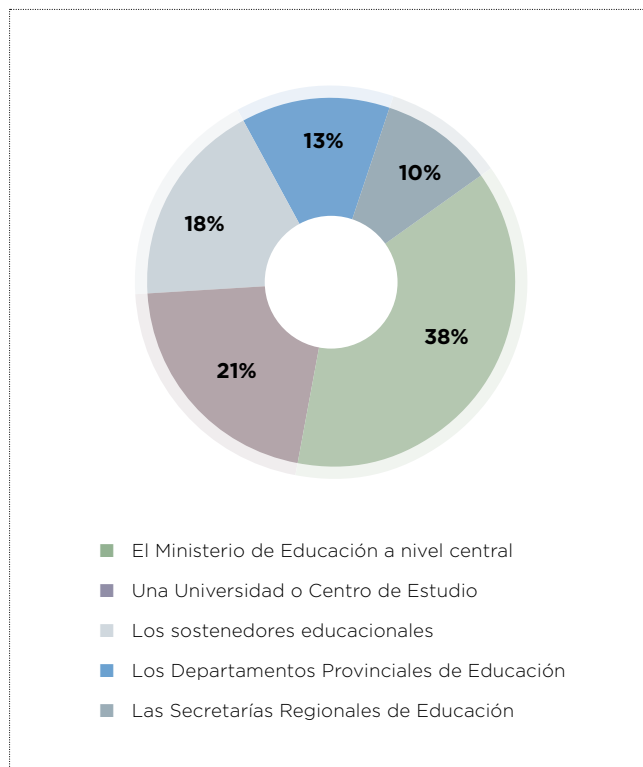
**GRÁFICO 2. CALIFICACIÓN DEL APOYO ENTREGADO POR ACTORES EXTERNOS AL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR EN EL PRIMER AÑO COMO DIRECTOR(AS)**



Fuente: FONIDE N°: F911419, marzo 2016, a partir de encuesta directores(as) novatos(as) escala de 1 a 5, donde 1 es "no ha sido un apoyo importante" y 5 "ha sido un apoyo muy importante y recodificación en importancia alta, media y baja" (N=79, aunque se excluyen "no aplica" para cada categoría)



**GRÁFICO 3. LIDERAZGO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INDUCCIÓN (N=78)**



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta directores(as) novatos(as).

las autoridades locales en su primer año en el cargo, si bien más de la mitad de los directivos asegura que el sostenedor resuelve prontamente las dudas o inquietudes de la gestión, ese apoyo se focaliza más en temas administrativos que pedagógicos (54%), por lo que sólo el 27% señala que el sostenedor ha realizado un acompañamiento y retroalimentación de carácter técnico permanente a su gestión.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales y, en coherencia con la literatura internacional, la investigación de FONIDE, verifica que la etapa de inducción es un periodo crítico para los nuevos directores y directoras, poniendo a prueba sus capacidades y aprendizajes previos para el ejercicio del cargo. Sin embargo, más allá de los aspectos compartidos con la evidencia de otras latitudes, el estudio profundiza en el peso de ciertos aspectos locales, en relación a las trayectorias individuales y las condiciones de organización de los establecimientos para el desempeño del rol, así como en las necesidades formativas requeridas. Al mismo tiempo, pone en el centro las distintas particularidades de la transición al cargo de director(a) en el contexto nacional destacando el escaso rol de apoyo y acompañamiento de las autoridades locales y la fuerte omnipresencia de problemáticas externas a los establecimientos en el periodo inicial del ejercicio profesional.

Tomando en cuenta lo anterior, en lo que sigue se detallan las principales conclusiones del estudio.

**1. TRAYECTORIA:** Los directores y directoras arriban al cargo antecedidos (en un 92%) por una trayectoria previa en la que suelen haber ejercido otros cargos directivos de gestión o coordinación académica. Es muy infrecuente que alguien llegue directamente desde la sala de clases a la dirección. El cargo que más antecede a la dirección, es la jefatura técnico-pedagógica (55%).

**2. PROCEDENCIA:** los nuevos directivos provienen de diferentes establecimientos, tanto de fuera como de dentro de la comuna, y existe un porcentaje mayoritario (63%) que

ha trabajado en el sector privado. Una minoría de directores principiantes (20%) ha ascendido a la posición directiva desde otro cargo que ejercía en el mismo establecimiento (*insider*) y un 22% trabajaba dentro de la misma comuna. Sin embargo, la mayoría (57%) ejercía sus funciones fuera del establecimiento y de la comuna.

Cabe destacar que un grupo significativo (25%) llega al cargo directamente desde el sector privado pagado o subvencionado, evidenciando una significativa fluidez y tránsito entre la dependencia pública y privada.

**3. PREPARACIÓN:** La mayoría de los directores y directoras principiantes se siente preparado para asumir el nuevo cargo. Un 58% de los encuestados considera que los mayores aportes para su preparación han sido la trayectoria previa en labores directivas. El 52% en tanto, considera que la realización de uno o más programas de formación especializada para el cargo ha cumplido esta función.

**4. INSERCIÓN:** la llegada a los establecimientos escolares es un proceso habitualmente difícil, en que se combina la muy escasa inducción (81% declara que no recibió ningún tipo de acompañamiento), la débil información disponible sobre el establecimiento y, en algunos casos, la resistencia de las comunidades educativas. Adicionalmente, se reportan otros problemas recurrentes al iniciar funciones: falta de información sobre los establecimientos, escaso tiempo entre el nombramiento y la toma de posesión del cargo; inexistencia de una entrega formal y ordenada de parte del director(a) saliente, el ingreso poco adecuado dentro del calendario escolar, y la frecuente mantención de los ex directores en funciones secundarias en los mismos establecimientos (27%).

La receptividad de la comunidad escolar al nombramiento, varía de acuerdo a la relación que existía con el director(a) saliente, aunque hay factores que predisponen a favor como provenir de un establecimiento municipal emblemático. Otros factores predisponen en contra, como provenir de un colegio privado o la juventud del principiante. Estas dificultades

no aplican para los directores y directoras *insiders* cuyo foco principal es lograr legitimarse en su nuevo rol frente a sus antiguos pares.

**5. PRIMERAS ACCIONES:** En los primeros meses en que se desempeñan en el cargo directivo, los directores (as) no priorizan la gestión curricular, ni perciben que obtienen logros en dicho ámbito. En cuanto a la realización de acciones específicas, la mitad de los entrevistados dice haberlas efectuado en los ámbitos de clima, liderazgo o gestión de recursos, y un porcentaje menor (43%) lo ha hecho en lo curricular. Sólo los directores (as) más comprometidos con la problemática del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los docentes, plantean la necesidad de crear condiciones previas, por ejemplo, la buena convivencia, para luego, incidir en la gestión curricular.

**6. LOS PRIMEROS MESES:** La experiencia en el inicio de desempeño del cargo es evaluada como “difícil” o “muy difícil” por el 81% de los directores entrevistados. Esta gran mayoría que experimenta así su etapa de principiante, es transversal a los distintos grupos de directores, no mostrando mayores variaciones de acuerdo a su nivel de preparación previa en el sector municipal. La dificultad es aún mayor entre los hombres *insiders*, que trabajan en áreas rurales y en los liceos de educación media. En los casos estudiados puede apreciarse la combinación de tres tipos de dificultades: las provenientes de la gestión municipal, las que son propias de la dinámica de cada establecimiento y las que surgen de la falta de conocimientos o competencias personales de los propios directivos.

**7. LOS APOYOS:** en sus primeros meses en el cargo, un 70% de los directores y directoras, dice haber recibido apoyo de actores internos como alumnos, secretaria, jefatura de la UTP, inspector general o bien. En paralelo, un 72% destaca el apoyo de directivos que forman parte de sus redes personales de contacto. La percepción sobre el apoyo del sostenedor es menor y controvertida, llegando solo a un 27%, en tanto el Ministerio de Educación es para los directivos principiantes aún más lejano.

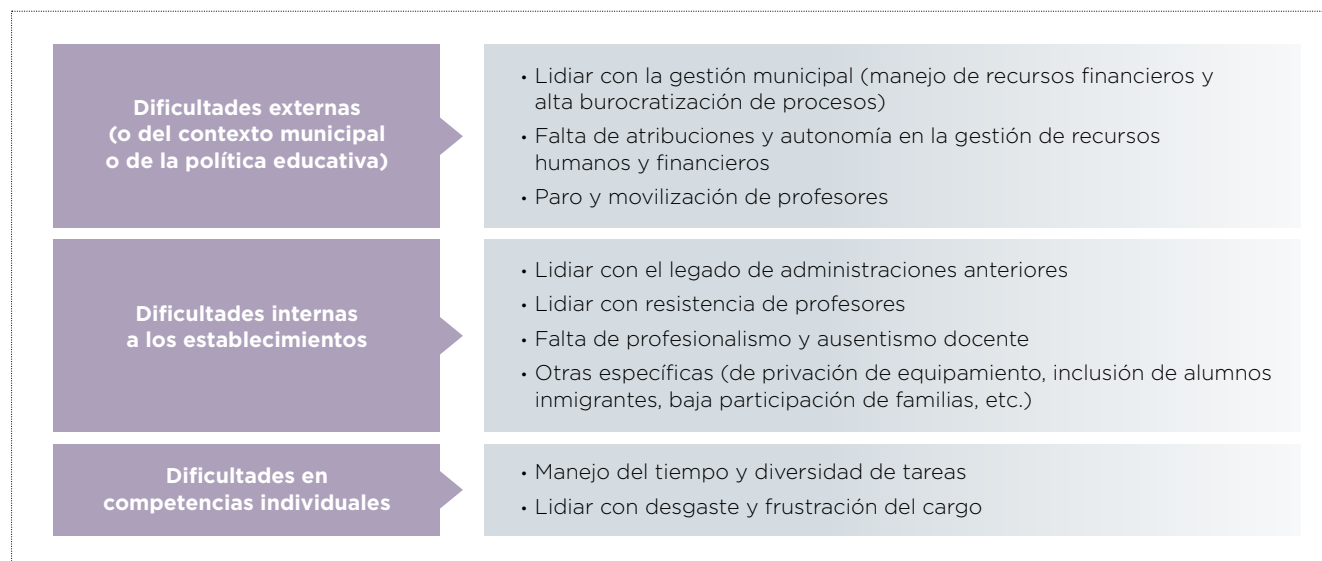
**8. NECESIDADES FORMATIVAS:** los apoyos más demandados por parte de los nuevos directivos varían de acuerdo a sus trayectorias y a los establecimientos que conducen, pero hay cuatro que suelen repetirse: conocimiento del marco normativo de la educación municipal (49%), sus procedimientos administrativos y de gestión de recursos; competencias blandas de liderazgo; competencias técnicas de liderazgo; y apoyo personal para enfrentar las exigencias, la frustración y el desgaste propio del cargo. Muy poco demandados son los contenidos referidos a competencias para impulsar la gestión pedagógica y curricular, que solo interesan al 14% de los entrevistados. Como podría esperarse, quienes más demandan apoyo en materia de conocimiento de la gestión municipal, son quienes no tienen experiencia previa en esta dependencia (Ver Cuadro 10).

Considerando las conclusiones centrales del estudio, y a las particularidades del proceso detectadas por la investigación, se plantea el desafío de robustecer las iniciativas espe-

cíficamente dirigidas a la etapa de inducción, hasta ahora invisibilizada e indiferenciada (Muñoz y Marfán, 2012; Weinstein y Hernández, 2014).

Para avanzar en esta dirección la evidencia contextualizada aportada por esta investigación y los lineamientos que se desprenden para el diseño de programas formativos, pueden resultar de gran utilidad. Asimismo, el estudio indica que para una inducción efectiva de los directores (as) novatos(as) no sólo se requiere contar con un diseño de programa robusto construido sobre la base de las necesidades reales de estos profesionales y sus contextos escolares, sino que se debe disponer de un marco político-legislativo a nivel nacional y local adecuado. Esto, señala la evidencia, permitiría garantizar que, independiente de las escuelas que los nuevos líderes tienen a su cargo, éstos cuenten con los apoyos y las condiciones necesarias para transitar al rol directivo en óptimas condiciones en bien de la comunidad escolar, especialmente de sus estudiantes.

## CUADRO 10. SISTEMATIZACIÓN DE DIFICULTADES CENTRALES ENFRENTADAS POR ÁREA



Fuente: FONIDE N°: F911419, marzo 2016, a partir de estudios de casos y encuesta directores(as) novatos(as)



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Beeson, G., y Matthews, R.J (1992). Beginning principals in Australia. In Parkay, R. & Hall, G. [Eds]. *Becoming a principals: the challenges of beginning leadership*. Needham Heights, MS: Allyn & Bacon.
- Beteille, T., Kalogrides, D., y Loeb, S. (2011). *Stepping stones. Principal career paths and school outcomes* (research report). National Center for analysis of longitudinal data in education research.
- Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, 38(4), 663-678.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: international perspectives. *Educational management administration & leadership*, 30(4), 417-429
- Clarke, S. y Wildy, H (2013). Investigating preparation for the principalship: deliberating on possibilities. In Slater, C. & Nelson, S. [eds] *Understanding the principalship: an international guide to principal preparation* (pp. 25-44)
- 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.
- Daresh, J. (1987). The highest hurdles for the first year principal. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington DC, april 20-24.
- *Educational management administration & leadership - 2009 - Planning and changing*, • *Strategies to develop school leadership: A select literature review*. <http://clearinghouse.aitsl.edu.au/Static/Strategies%20to%20Develop%20School%20Leadership.pdf>
- *Experiences of new headteachers in cities - School autonomy in Europe. Policies and measures. - Professional development in Education, - International handbook of leadership for learning*.
- García Garduño, J.M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2011a). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 31-50.
- García Garduño, J.M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2011b). Beginning elementary principals around the world. *Management in education*, 25(3), 100-105
- Greenfield, W. (1985). Being and becoming a principal: responses, contexts and socialization processes. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, IL, March 31-April, 4.
- Grupo Educativo (2015) Evaluación de la implementación del sistema de selección de directores en el marco de la Ley N° 20501. No publicado.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C., y White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of principal succession and sustainability* (research report). Ontario Principals Council.
- Hess, F., y Kelly, A. (2007). Learning to lead: What gets taught in principal-preparation programs. *The Teachers College Record*, 109(1), 244-274.
- Huber, S. G. (2008). School development and school leader development: new learning opportunities for school leaders and their schools. In Lumby, J., Crow, G & Pashiardis, P. [eds] *International handbook on the preparation and development of school leaders* (173-175). Springer.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning* (research report), No. 800. University of Nottingham.
- Levine, A. (2005). *Educating school leaders*. Education Schools Project. Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504142.pdf>

- Ministerio de Educación (2005). *Marco para la Buena Dirección, Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- Ministerio de Educación (2014). *Redes y mejoramiento escolar*. Recuperado de <http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestionabilidad/asignacion/home/documentos/pptpavez2014.pdf>
- Ministerio de Educación (2015a). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. (No publicado)
- Ministerio de Educación (2015b). *Aprueba bases administrativas y técnicas, y anexos, para el concurso de proyectos sobre la creación de centros de liderazgo escolar*. Recuperado de <http://mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2015/bases%20centros%20de%20liderazgo%20escolar%20totalmente%20tramitadas.pdf>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). *Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos*. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 83-110). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Nelson, S., de la Colina, M. y Boone, M. (2008). *Lifeworld or systemsworld: what guides novice principals?* *Journal of Educational Administration*, 46(6), 690-701
- Nelson, S. y Slater, C. (2013). *Lessons in leadership from the vineyard*. In Slater, C. & Nelson, S. [eds] *Understanding the principalship: an international guide to principal preparation* (pp. 3-24)
- Nuñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile*. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 371-396). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 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: theory and practice*, 15(2), 129-151
- Orr, M.T. & Pounder, D.G (2011). *Teaching and preparing school leaders*. In S. Conley and B. Cooper (Eds) *Finding, preparing, and supporting school leaders: critical issues, useful solutions* (pp.11-39). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Parkay, F.W. y Hall, G.E. (1992). *Becoming a principal: the challenges of beginning leadership*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Spillane, J. y Lee, L. (2013). *Novice school principals' sense of ultimate responsibility: problems of practice in transitioning to the principal's office*. *Educational administration quarterly*, 50(3), 431-465.
- Stevenson, H. (2006). *Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders*. *Journal of educational administration*, 44(4), pp. 408-420.
- Universidad Diego Portales (2014). *Encuesta La voz de los Directores 2013*. (Documento no publicado).
- Universidad Diego Portales (2015). *Encuesta La voz de los Directores 2014*. (Documento no publicado).
- Walker, A., y Qian, H. (2006). *Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole*. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309.
- Weindling, D. and Earley, P. (1987) *Secondary Headship: the first years*. Windsor:NFER-Nelson
- Weinstein, J. y Hernández (2014b). *Mentoría y redes entre directores de escuela: Evidencia y orientaciones de política para el fortalecimiento del aprendizaje entre pares*. Documento no publicado elaborado para OECD.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). *Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos*. En Weinstein, J y Muñoz, G. [Eds] *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?* (pp. 219-254). Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Raczyński, D. (2011). *School leadership in Chile: Breaking the inertia*. En Townsend, T. y McBeath [Eds] *International handbook of leadership for learning*. Springer.

**Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo**

Director Cedle: José Weinstein  
 Coordinación publicación: Lorena Ramírez G.  
 Edición general: Carmen Cecilia Díaz G.  
 Diseño: Alejandro Esquivel R.