



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Weinstein, José; Hernández Vejar, Macarena
Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas
escolares de América Latina
Psicoperspectivas, vol. 13, núm. 3, 2014, pp. 52-68
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171032365006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina

José Weinstein^(*), Macarena Hernández Vejar

Universidad Diego Portales, Chile.

(*) jose.weinstein@udp.cl

RESUMEN

El liderazgo directivo escolar es un ámbito crecientemente relevado por las políticas educativas debido a su reconocido impacto en la efectividad y la mejora, así como por su correspondencia con la tendencia a favor de la descentralización, la autonomía y la rendición de cuentas de las escuelas. En Chile, durante la última década, se han sucedido distintas iniciativas a favor de un mayor liderazgo de los directores. Este artículo compara la situación chilena respecto de otros 7 sistemas escolares latinoamericanos, para lo cual se revisa la documentación existente (normativa legal, estadísticas y estudios) en distintas dimensiones de las políticas pro liderazgo directivo escolar. Los resultados indican que Chile está en una posición de avanzada relativa, puesto que ha logrado impulsar medidas relevantes -tales como los estándares de desempeño, la profesionalización del reclutamiento o las mayores atribuciones y mejoras salariales-, pero sigue teniendo dificultades significativas y compartidas con los otros países para promover el liderazgo directivo. Hay ámbitos escasamente abordados, como la formación de directores, la débil coherencia interna y externa entre las distintas políticas involucradas y no se cuenta con una institucionalidad especializada en esta materia.

PALABRAS CLAVE

directivos escolares; liderazgo; políticas educativas; América Latina

Policies to improve the leadership of School Principals in Chile: A comparison against other Latin American school systems

ABSTRACT

School leadership is a field that is becoming increasingly important to educational policies, since it has a well-known impact in terms of effectiveness and improvement, as well as in terms of alignment with the tendency to decentralize, the attainment of high levels of self-sufficiency and accountability in the school system. In the last decade, Chile introduced a series of initiatives to improve the leadership of School Principals. This article compares the Chilean situation against other seven Latin American school systems. In order to do this, we reviewed the available documentation (legal norms, statistics and studies) in several dimensions of policies that promote leadership at the Principal's level. Results indicate that Chile is relatively more advanced, since it has been able to undertake relevant measures, such as performance standards, professional recruitment, or bestowing higher powers and improving compensation. However, it still has significant difficulties to promote leadership, similar to those that other countries experience. Some of the issues have been poorly addressed, such as principals preparation, the internal and external coherence between the various policies involved is weak, and there is no specialized institution in charge of this.

KEYWORDS

school principals, leadership, education policies, Latin America

Recibido: 25 de abril
2014

Cómo citar este artículo: Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-468

Aceptado: 26 de
septiembre 2014

Esta investigación está realizada en el marco del estudio “El liderazgo directivo escolar en América Latina. Un estado del arte en base a 8 sistemas escolares de la región” financiado por UNESCO-OREALC.

ISSN 0718-6924

Antecedentes

El tema del liderazgo directivo escolar (de aquí en adelante, LDE) ha tomado creciente importancia en la discusión educativa contemporánea, producto de la constatación por parte de la investigación especializada de su fuerte peso en la eficacia y mejora de las escuelas (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Barber & Moushied, 2007). Lo anterior se ha traducido en una alta presencia de esta área dentro de la agenda de políticas educativas a nivel internacional (Pont, Nusche & Moorman, 2008).

Chile no es una excepción en esta materia. A partir de la última década, se han tomado diversas medidas tendientes al fortalecimiento del liderazgo directivo¹, al mismo tiempo que se ha avanzado en la investigación en el área (Weinstein & Muñoz, 2012).

Desde una perspectiva comparada, algunos estudios han permitido dar cuenta de la situación de la política orientada al LDE del país respecto de los otros miembros de la Organización para la cooperación y desarrollo económico [OECD] (Pont et al., 2008; Centre of Study for Policies and Practices in Education [CEPPE], 2013) y de las prácticas de liderazgo de los directores chilenos respecto de los de otros sistemas escolares incluidos en la prueba PISA 2009 (Marfán et al., 2012). Menos se sabe, sin embargo, de la posición del Chile en el contexto de las políticas hacia el LDE en América Latina. La realidad de los países de la región, en términos de la política y las prácticas de liderazgo, ha sido escasamente estudiada por la investigación especializada (Vaillant, 2011; Avalos, 2011). Y, aún, cuando existen algunos recientes esfuerzos en esta línea (Murillo, 2012; Gairín & Castro, 2012; Marfán et al., 2012; Murillo & Román, 2013), no se han realizado estudios que aborden las políticas de fomento del LDE desde una mirada integral, así como en sus diversas dimensiones constitutivas.

¹ Un itinerario resumido de estos cambios en la normativa: el año 2004 se cambia la definición genérica del Estatuto Docente (1991) y se define la función directiva con foco en el liderazgo del proyecto educativo institucional. El 2005, junto con el lanzamiento del Marco para la Buena Dirección, se instituye la concursabilidad obligatoria para el acceso al cargo de director y se fijan períodos definidos para su ejercicio. El 2009, la Ley General de Educación consagra la función predominantemente pedagógica de la dirección escolar –al punto que obliga a los directores a realizar supervisión pedagógica en aula-; y, finalmente el 2011 se entregan nuevas atribuciones a los directores sobre el personal (desvinculación de hasta el 5% anual de docentes mal evaluados y selección del equipo directivo), se les aumenta su remuneración (siguiendo una escala que privilegia la mayor matrícula y la vulnerabilidad social del alumnado) y se instaura un nuevo sistema de selección y reclutamiento para los nuevos directores (con participación del servicio de Alta Dirección Pública). Para una revisión completa de estos cambios en la función directiva ver Nuñez, Weinstein y Muñoz (2012).

Objetivos

Tomando en cuenta el vacío de investigación existente, este trabajo se plantea el doble objetivo de: i) identificar las similitudes y diferencias en la política orientada hacia el LDE de Chile respecto de otros siete sistemas escolares de América Latina; y ii) relevar los desafíos comunes que emergen para el fomento del LDE en Chile y en los restantes países latinoamericanos estudiados.

Marco Teórico

Políticas de fortalecimiento del LDE

La investigación especializada en el tema del LDE ha sido un ámbito de creciente expansión dentro del campo educacional. Distintos estudios han buscado avanzar hacia las tendencias predominantes en esta materia dentro de los países avanzados y de mejores resultados de aprendizajes (Barber & Moushied, 2007; Huber, 2008; Huber & Pashiardis, 2008; Dempster, Lovett & Flückiger, 2011). El informe McKinsey (Barber & Moushied, 2007), mediante el análisis de las políticas orientadas al liderazgo escolar en sistemas escolares exitosos, introduce como ejes comunes i) la selección de los mejores líderes educativos para ocupar el cargo directivo, a través de la presencia de incentivos tendientes a atraer a los candidatos idóneos y de los sistemas de selección rigurosos y profesionalizados; ii) el desarrollo de las capacidades de los líderes escolares bajo modelos formativos que combinan una formación inicial especializada, programas de inducción al cargo e iniciativas de desarrollo continuo, mediante metodologías de formación experienciales y colegiadas, y iii) la concentración de los directores en su rol pedagógico, que se ha visto potenciada por el establecimiento de marcos de actuación o estándares destinados a focalizar las tareas directivas en este plano. A estos elementos se añade la tendencia a generar una institucionalidad especializada que esté a cargo de definir la política hacia los directores en general, así como a centralizar algunos de sus ámbitos específicos como la formación y el desarrollo profesional (Bush & Jackson, 2002; Huber, 2008; Pont et al., 2008).

Al mismo tiempo, informes de política educativa generados por la OECD han apuntado a recomendaciones tendientes a potenciar el liderazgo directivo, que consideran como aspectos claves: i) (re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, mediante una clarificación de las funciones y la orientación pedagógica del cargo, vía la construcción de estándares de desempeño, así como a la entrega de autonomía y atribuciones en la gestión escolar; ii) distribuir el liderazgo escolar al interior de la comunidad educativa; iii) desarrollar habilidades para el liderazgo

escolar eficaz, mediante la formación y el desarrollo de las capacidades de los líderes escolares, bajo una oferta que cubra los distintos momentos de la carrera directiva; y iv) hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, vía la profesionalización de los procesos de selección de los directores, la instalación de procesos de evaluación sistemáticos del desempeño profesional y el fortalecimiento del atractivo de la posición directiva mediante mejoras de las condiciones de trabajo, salarios y perspectivas de la carrera profesional (Pont et al, 2008). Cabe señalar que estas políticas de promoción del LDE han estado, en general, alineadas con una creciente descentralización y autonomía de los centros escolares y con un aumento de la responsabilización de las escuelas –con sus directores a la cabeza– por los resultados alcanzados (Pont et al, 2008).

¿Qué se sabe sobre las políticas de LDE y los directores en América Latina?

El estudio sobre el liderazgo directivo escolar se ha concentrado principalmente en los países desarrollados y anglosajones (Hallinger & Huber, 2012). Sólo recientemente ha comenzado aemerger dentro de la investigación internacional y comparativa un interés hacia el estudio de realidades nacionales no-anglosajonas (Hallinger & Huber, 2012; Oplatka, 2004; Brown & Conrad, 2007; Odoro, Dachi, Fertig & Rarieya, 2007; Litz, 2011).

En este contexto, el insuficiente estudio en América Latina de la situación del liderazgo directivo escolar no es sorpresivo (Vaillant, 2011; Avalos, 2011). Empero, conviene insistir en algunos esfuerzos desarrollados recientemente por la investigación del tema en la región, que han estado principalmente enfocados a: i) la caracterización de los directores (Murillo, 2012; Ávalos, 2011); ii) la comparación de sus prácticas de liderazgo y atribuciones (Murillo, 2012; Murillo & Román, 2013; Marfán et al., 2012) y iii) la sistematización de las políticas desde un enfoque de competencias (Gairín & Castro, 2012). Los resultados provistos por estos estudios, basados en datos recogidos como subproducto de pruebas dirigidas a medir los aprendizajes de los estudiantes (SERCE, PISA), son una valiosa primera aproximación descriptiva al tema. No obstante, dejan en la sombra interrogantes mayores sobre la definición de la posición directiva –con sus deberes y derechos–, sobre las políticas puestas en marcha respecto del liderazgo directivo escolar en sus distintas dimensiones, así como sobre los nudos críticos, particularidades y desafíos que aquéllas han enfrentado.

Metodología

Dimensiones de análisis

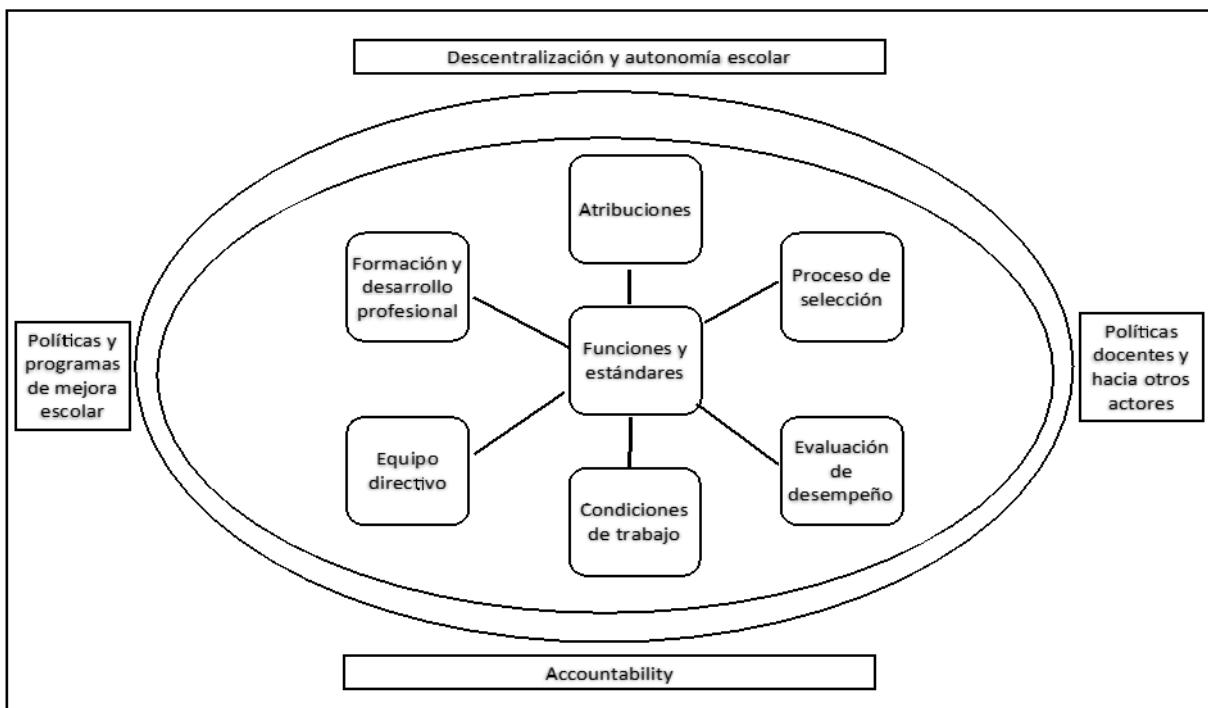
A partir de la revisión de la literatura sobre el LDE, se identificaron siete dimensiones para el estudio comparativo de las políticas orientadas a esta área, a saber: i) las funciones y estándares; ii) las atribuciones; iii) la selección; iv) la evaluación; v) las condiciones de trabajo; vi) los equipos directivos y viii) la formación. Estas dimensiones están vinculadas entre sí, teniendo la definición de la función de dirección escolar y los estándares de desempeño asociados una posición pivotal respecto del resto. Asimismo, se consideró que esta política cuenta con cierta institucionalidad encargada de ponerla en marcha.

La mirada analítica de estas dimensiones de la política debe tomar en cuenta dos aspectos fundamentales: la coherencia interna de las políticas, que refiere al grado en que están acopladas estas distintas dimensiones entre sí, tanto en sus contenidos como en sus procesos, tiempos y procedimientos; y la coherencia externa que refiere a la correspondencia que existe entre las dimensiones anteriores y otras políticas educativas que son relevantes para el liderazgo directivo escolar. De esta forma, el dispositivo de análisis para el estudio se resume en la Figura 1.

De manera más específica, la definición realizada para cada una de las siete dimensiones consideradas es la siguiente:

Funciones y estándares: las funciones constituyen las definiciones que los sistemas escolares adoptan para establecer las responsabilidades, así como las labores que deben realizar los directores. Estas definiciones son explícitas y se establecen generalmente en la normativa legal vigente. Los estándares precisan estas tareas de los directivos y fijan los niveles de desempeño que deben alcanzar (CEPPE, 2013).

Atribuciones: son las capacidades de decisión efectivas que se transfieren a los directores. Pueden referir a diferentes ámbitos de la gestión escolar, tales como gestión de recursos humanos o materiales, políticas respecto de los alumnos (admisión, disciplina), definiciones sobre materias pedagógicas y educativas, entre otros.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Dispositivo de análisis para el estudio de las políticas de liderazgo escolar en América Latina

Proceso de selección: son los criterios y procedimientos fijados para elegir a los nuevos directores de establecimientos escolares. Definen las características obligatorias y deseables que deben poseer los postulantes, los procedimientos de evaluación de estos criterios, así como el proceso de toma de decisiones relativo al reclutamiento con sus respectivas instancias responsables.

Evaluación de desempeño: consiste en la realización, por parte de las autoridades superiores, de un juicio sobre la labor realizada por un director en un período determinado respecto de las responsabilidades que se le han asignado. Su resultado puede –o no– estar vinculado a consecuencias negativas o positivas para el evaluado.

Condiciones de trabajo: son las normas laborales que regulan el ejercicio del cargo directivo, incluyendo la remuneración y demás retribuciones, horario de trabajo, tipo de contrato y duración en el cargo, incentivos monetarios y no-monetarios, compatibilidad con otras funciones pedagógicas o causales de desvinculación.

Equipo de trabajo directivo: está constituido por otros directivos que colaboran con el director en sus labores de conducción del establecimiento. Pueden tener roles y

responsabilidades más o menos definidos, así como el director puede o no participar en su selección.

Formación y desarrollo profesional: está constituida por los procesos de desarrollo profesional que el director puede o debe realizar para adquirir o desarrollar las competencias propias de su posición. Se puede distinguir etapas, en términos de pre-servicio (antes de asumir cargo), inducción (al momento de asumirlo) y desarrollo profesional (durante el ejercicio). Puede ser voluntaria u obligatoria, estar o no vinculada a una carrera directiva y ser financiada por diversas fuentes.

Selección de casos

Bajo el propósito de profundizar en la situación comparada de las políticas orientadas hacia el LDE en Chile y otros países en América Latina, se seleccionaron siete sistemas escolares siguiendo el criterio base de representar la diversidad existente en la región respecto de variables como el número de establecimientos, tamaño de matrícula, proporción de matrícula pública/privada, proporción de matrícula urbana/rural y nivel de descentralización. Así, los sistemas incluidos correspondieron a Argentina, Ceará (Brasil), Colombia, Ecuador, México, República Dominicana y Perú. Las principales características de contexto de estos casos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de los sistemas escolares seleccionados

	Número de establecimientos	Total de Matrícula	% Matrícula pública primaria	% Matrícula urbana primaria	Niveles con principal responsabilidad en el sistema
México	151368	25410432	91.6	-	Nivel central y estados
Argentina	34411	8416967	74	-	Provincial
Perú	51167	6005956	76	74.5	Nivel central
Ecuador	27389	3362907	74.2	66.3	Nivel central
Colombia	22937	9645918	86	69.5	Nivel central y entidades territoriales
Chile	13091	3006752	42.3	88.8	Nivel central y municipal
República Dominicana	11594	2208889	76	70.3	Nivel central
Ceará/Brasil	8281	1835632	82.7	75.4	Nivel estatal y municipal

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas oficiales.

Cabe señalar que este estudio se focalizó en las políticas orientadas hacia el sector público de educación, debido a la constatación de una relativa inexistencia de iniciativas, falta de información y una escasa regulación respecto al sector privado tanto en Chile como en los otros sistemas estudiados.

Recolección de información y análisis

El levantamiento de información de cada sistema escolar incluyó i) la revisión de fuentes secundarias, tales como la normativa educativa, las investigaciones nacionales y las estadísticas en el tema y ii) la construcción de un cuestionario semi-estructurado, que fue contestado por un experto del área en cada uno de los casos seleccionados². El diseño del cuestionario incluyó los temas contenidos en la Tabla 2. Toda la información recopilada se trianguló y analizó desde una perspectiva comparada.

² Los antecedentes sobre cada sistema escolar fueron recopilados por un(a) investigador(a) local, participando así los académicos Claudia Romero (Argentina), Sofía Lerche (Brasil), María Victoria Angulo (Colombia), Eduardo Fabara (Ecuador), Sylvia Ortega (México), Ancell Scheker (República Dominicana) y Ricardo Cuenca (Perú) en el estudio.

Tabla 2

Temas del cuestionario a expertos

Temas generales	Temas específicos
Normativa legal para el desarrollo de la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> -Panorama general de las normas y regulaciones que rigen el desarrollo de la función directiva
Características específicas del marco normativo para la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> -Definición de la función directiva y atribuciones de los directores -Requisitos y selección de directores escolares -Modalidad contractual y remuneraciones -Equipo directivo -Estándares, lineamientos o marcos de actuación para directores <u>-Procesos de evaluación del desempeño profesional de los directores</u>
Institucionalidad para la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Instituciones responsables de la política dirigida a los directores escolares en general y en torno a la formación profesional, selección y despido de directores, funciones y atribuciones de los directores, y entrega de apoyo y orientación técnica-pedagógica
Organización de los directores escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Asociaciones de representación de los directores y nivel de participación / influencia en la política
Formación de directores escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Política nacional de formación de directores -Tipo de oferta de formación disponible y momentos de la carrera que cubre -Características específicas de programas de pre-servicio, inducción y formación continua de directores
Información estadística e investigación sobre directores escolares	<ul style="list-style-type: none"> -Datos de caracterización de directores en servicio del sistema escolar -Principales estudios e investigaciones nacionales sobre directivos y liderazgo escolar desarrolladas en el sistema

Fuente: Elaboración propia a partir de estadísticas oficiales.

Resultados

Institucionalidad de las políticas hacia el LDE

La institucionalidad pública a cargo de la política hacia el LDE no es diferente en Chile que en los otros sistemas estudiados, siendo en todos los casos precaria, de escasa especialización, y anclada bajo organismos que, sea al nivel nacional o subnacional, se responsabilizan dentro de los ministerios de educación por el tema docente en un nivel más amplio. Cabe subrayar que la normativa y políticas hacia el LDE en Chile y en los restantes países se han focalizado en el sector de la educación pública, dejando en una amplia autonomía a los proveedores privados de educación, el que, por otra parte, solo es predominante o mayoritario en el caso chileno.

En cuanto a estadísticas e información sobre los directores, Chile se encuentra en una posición aventajada respecto de los sistemas escolares considerados, en la medida que, a diferencia del resto, el Ministerio de Educación dispone de datos confiables y actualizados sobre el número de directivos y sus principales características sociodemográficas, de formación y de condiciones laborales.

Funciones y estándares de desempeño de directores escolares

La definición de funciones de los directores escolares existente en Chile corresponde a una excepción dentro de los casos latinoamericanos estudiados, distinguiéndose por su mayor acotación y por su foco en el liderazgo pedagógico. De esta manera, la legislación educativa en los restantes casos tiende a responsabilizar a los directores por una vasta cantidad de tareas específicas, existiendo una hipertrofia de funciones que abarcan ámbitos muy disímiles, dentro de los cuales la menos preponderante suele ser el de la gestión pedagógica (ver Tabla 3). En la misma línea de precisar la función y orientarla hacia el liderazgo pedagógico, Chile –junto con Colombia– introdujo estándares o marcos de actuación para directores hace ya una década. Los restantes casos sólo recientemente se han enfocado en esta materia, estando implementados dichos estándares hace poco tiempo en algunos o en proceso de construcción en otros. Sólo una minoría de países aún no se aventura en esta dirección. Ahora bien, aun cuando Chile cuenta con este instrumento desde hace dos lustros, los estándares no se han articulado con otras áreas de la política de directores (como la selección, evaluación o formación), careciendo por tanto de esta función pivotal dentro de las políticas orientadas al LDE.

Tabla 3

Funciones de los directores escolares

	Argentina	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México
Gestión estratégica y de resultados	Dirige, coordina, implementa y evalúa planes o el proyecto educativo	X	X	X	X	X	X
	Dirige la autoevaluación o evaluación institucional	X			X		
	Rinde cuentas		X	X	X	X	
	Responde por la calidad o resultados de los alumnos	X	X				
Generación de condiciones organizacionales	Convoca, organiza y/o preside instancias de co-gobierno o de participación escolar	X	X	X	X	X	X
	Organiza el calendario escolar, cronograma y/o actividades de la escuela	X		X			X
	Distribuye los tiempos de los docentes y demás funcionarios	X	X	X			
	Coordina el equipo directivo	X		X			
	Mantiene relación y fomenta redes con la comunidad local	X		X			
	Atiende o resuelve problemas pedagógicos y administrativos o de la comunidad escolar en general			X			X
	Ejerce la representación del establecimiento (legal, judicial y extrajudicial, técnica y administrativa)		X	X			X
	Administra y/o garantiza la buena marcha de los asuntos y el funcionamiento de la escuela		X		X		
	Controla la puntualidad, disciplina y cumplimiento de los docentes y demás funcionarios	X	X	X	X		X
	Dicta medida para grupos sin docente			X			X
Gestión pedagógica	Asegura que el establecimiento responda a las políticas y legislación educativa	X	X		X		X
	Organiza instancias de trabajo pedagógico de docentes	X				X	
	Supervisa aula o clases	X				X	
	Fomenta o controla evaluación de alumnos y resultados aprendizaje	X	X				
	Asesora a los docentes	X					
	Dirige, organiza y controla el trabajo docente o la implementación del programa académico	X	X	X	X	X	X
	Motiva la capacitación y desarrollo profesional de los	X					X

	Argentina	Ecuador	Colombia	República Dominicana	Perú	Chile	México
docentes							
Propone quiénes requieren capacitación			X				
Organiza y orienta el desarrollo profesional de docentes					X		
Evaluá a los docentes	X		X	X		X	
Es responsable de la infraestructura y equipamiento, y/o determina las necesidades en esta área y vela por su mantención	X	X		X	X		X
Realiza y mantiene actualizado el inventario del establecimiento				X	X		X
Se ocupa y controla la entrada/salida de personas y/o tramita los permisos docentes u otros administrativos	X		X	X			X
Autoriza matriculas, pases de alumnos y/o coordina las actividades de inscripción	X	X		X			X
Suscribe o legaliza los documentos oficiales del establecimientos	X	X					X
Organiza, cuida y mantiene actualizado el archivo de documentación y expedientes de la escuela	X				X		X
Responde a las solicitudes de documentación o información de las autoridades	X	X	X				X
Administra y controla fondos de recursos		X	X			X	
Otorga y tramita el permiso de celebración de actos y/o autoriza actividades de este tipo				X			X
Preside o acompaña los actos de la escuela en y fuera de ella	X			X			X
Promueve la participación e integración de la comunidad escolar y los organismos escolares	X	X		X	X		
Establece y mantiene canales de comunicación con la comunidad escolar	X	X			X		
Controla la disciplina alumnos	X		X				X
Favorece la convivencia y buen clima escolar	X	X	X		X		
Ejecuta acciones de seguridad para los alumnos y/o de prevención riesgos y/o es responsable de esta área	X	X			X		
Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar							

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares. Nota: En el caso de México se vincularon las funciones de primaria y secundaria. En Argentina se revisaron distintos reglamentos provinciales (Buenos Aires, Córdoba, Jujuy y Río Negro).

Atribuciones de los directores escolares

El estudio de las atribuciones, el análisis a nivel de la gestión de recursos humanos (docentes y equipos directivos), revela que Chile se sitúa en una posición de excepción en esta materia respecto de sus pares latinoamericanos, desde que la ley n° 20501, denominada de Calidad y Equidad (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011), le confirió a los directores la posibilidad de despedir al 5% de docentes mal evaluados y de designar a su equipo directivo. En contraposición, los directores de los otros sistemas escolares estudiados no tienen capacidad de decisión alguna en la contratación o despido de maestros ni tampoco en la determinación de sus equipos directivos.

Selección de los directores escolares

En la última década, la política de directores en Chile ha estado marcada por el interés de profesionalizar la selección de los directores escolares, existiendo en la actualidad un proceso descentralizado a nivel municipal basado en un concurso público y que es conducido por una comisión calificadora, que incluye la Alta Dirección Pública del Servicio Civil. Los esfuerzos en esta línea son similares a los de los países de América Latina estudiados, que han tendido a reformar sus procesos de selección, buscando asegurar ciertas competencias profesionales y la primacía de criterios técnicos mediante el establecimiento de concursos de mérito y de oposición y la constitución de jurados o comités de evaluación de candidatos a nivel local. En varios de estos sistemas estos nuevos procedimientos han buscado reducir el poder de los gremios de maestros en estas designaciones (ver Tabla 4).

Tabla 4

Criterios de elegibilidad y proceso de selección de directores escolares

	Criterios de elegibilidad	Proceso de selección	Actores participantes en el proceso	Orientaciones y toma de decisión
Argentina	Titulo docente; Estar en situación activa en cargo anterior; Desempeño en misma área; Buena calificación como docente; Antigüedad docente; Otros adicionales en algunas provincias	Concurso de méritos y oposición (prueba escrita, coloquio oral y componente práctico en algunas provincias)	Juntas de clasificación y jurados, con integrantes que varían entre las provincias: desde poca definición en algunas, a la inclusión de actores de mayor jerarquía (como los supervisores), representantes sindicales y miembros de la comunidad escolar en otras.	Orientaciones a nivel provincial Decisión final en jurados.
Ceará/Brasil	Título de nivel superior; Experiencia mínima de dos años de enseñanza; Curso de especialización en gestión y liderazgo; Otros referidos a obligaciones morales y civiles	Distintas etapas, que incluye concurso de méritos y oposición. Etapas: prueba de respuesta múltiple; entrega de documentación comprobatoria y validación de títulos; realización de un curso en modalidad virtual y una prueba de salida.	Proceso a nivel de Estado es administrado por la coordinadora de concursos de la Universidade Federal do Ceará Comunidad escolar con decisión final bajo una elección directa y secreta por sufragio universal	Orientaciones del proceso a nivel de Estado aunque los municipios pueden ejecutar procesos de selección autónomos. Toma de decisión final a nivel de escuela
Chile	Licenciatura de al menos 8 semestres y experiencia docente de al menos 3 años	Concurso público. Proceso y criterios de selección definidos por cada autoridad municipal, pudiendo incluir diversas competencias, aptitudes y certificaciones	Comisión calificadora integrada por el sostenedor, miembro o representante de Consejo de Alta Dirección Pública del Servicio Civil, un docente bien evaluado de la planta municipal. Selección final de parte de sostenedor en base a lista de elegibles.	Orientaciones del proceso de selección definidas a nivel local por cada administrador municipal para cada cargo, considerando los criterios de elegibilidad.

Colombia	Título profesional en cualquier área del conocimiento y años de experiencia profesional (6 en áreas urbanas y 4 en áreas rurales)	Concurso de méritos y oposición que incluye: Prueba de aptitudes y competencias básicas, Prueba psicotécnica, Entrevista y Valoración de antecedentes	Comisión Nacional del Servicio Civil administra el concurso en base a orientaciones del Ministerio de Educación y decide en base a ordenamiento de la evaluación	Criterios y proceso de selección definido a nivel central
Ecuador	Título profesional docente o profesional afín a sector educativo con título de postgrado en educación; Docente de aula por 5 años; Aprobar evaluaciones y prueba de selección; Dominio de idioma ancestral en caso de instituciones bilingües	Concurso de méritos (título académico, experiencia docente, cursos de capacitación y actualizaciones, publicaciones e investigaciones) y oposición (prueba estandarizada de conocimientos específicos (curso de formación de directivos y prueba de salida) y un proyecto de gestión educativa)	Ministerio de Educación vía la Subsecretaría de desarrollo profesional coordina concurso y evaluación de méritos y jurado calificador conformado por representantes de la comunidad escolar	Criterios y orientaciones del proceso definidos a nivel central, quien además realiza la evaluación de méritos y define la selección en base a los concursos. Jurado calificador participa en evaluación de candidatos.
México	En Educación Básica (primaria y secundaria): Docente de base ; Factores escalafonarios establecidos en el Reglamento de Escalafón: conocimientos, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad En Educación Media superior: título profesional; Experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo.	En básica: Concurso de ascenso por sistema de escalafón creado en común acuerdo SEP y SNTE. Factores escalafonarios de selección y ascenso: conocimiento, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad En media superior: revisión de documentación; evaluación a través de examen, proyecto académico y entrevista y auscultación	En básica: Comisión mixta de escalafón formada por dos representantes de la SEP y dos del SNTE y un quinto miembro Presidente Árbitro En media: Comité técnico de selección y evaluación integrado por personal de la Subsecretaría.	En básica: Orientaciones del proceso son parte de un acuerdo establecido entre SEP y SNTE y en media, orientaciones definidos a nivel central
Perú	Profesores ubicados entre la cuarta y sexta escala de la carrera pública magisterial; Encontrarse en la carrera magisterial ; Contar con formación especializada; otros referidos a cualidades morales y penales -Gozar de buena salud física y mental	Concurso público con dos etapas: una Nacional (aplicación de prueba nacional clasificatoria que evalúa 5 competencias) y Local (calificación de la trayectoria profesional y solución de un caso	Ministerio de Educación define instrumentos y aplica prueba nacional y publica resultados Gobierno regional constituye comité de evaluación y vigilancia a nivel local. Comité de evaluación realiza evaluación local en base a orientaciones definidas por Ministerio, formado por autoridades locales y directores bien evaluados.	Orientaciones nacionales. Toma de decisión a nivel local, en base a la evaluación realizada por Comité de evaluación.

República Dominicana	Título docente o habilitante; Reunir cualidades morales y éticas; Experiencia docente (5 años); Ser dominicano y mayor de edad; Tener salud mental y física.	Concurso público que considera: Perfil profesional; Prueba de conocimiento y competencias docentes y administrativas; Estudio de caso y Prueba oral o entrevista	Ministerio de Educación nombra a una comisión nacional de concurso que dirige concurso a nivel central. A nivel distrital, se forma una comisión calificadora de concurso, formada por autoridades locales, director de otro centro educativo, y representante de asociación dominicana de profesores.	Orientaciones a nivel central. Toma de decisión basada en resultado de las evaluaciones y evaluación de los comités locales.
----------------------	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares.

Evaluación de los directores escolares

Desde el año 2004, Chile ha experimentado avances en la política de evaluación del desempeño de directores el cual se basa hoy en día en un proceso regular de evaluación anual a nivel municipal que se lleva a cabo en base a metas de desempeño previamente definidas por directores y administradores locales. En contrapunto, la evaluación del desempeño de los directores es un ámbito en que los otros sistemas

escolares estudiados están incursionando de manera muy inicial. Solo Colombia y Argentina realizan procesos regulares de evaluación del desempeño de sus directores, mientras que en algunos de los restantes países éstos se encuentran aún en proceso de implementación (ver Tabla 5). Con todo, Chile, a diferencia de Colombia, no ha logrado una vinculación del sistema de evaluación implementado con el desarrollo profesional de los directores.

Tabla 5

Evaluación de directores escolares

	Actores participantes	Frecuencia	Contenidos o ámbitos	Consecuencias	
Argentina	Supervisores evalúan en base a orientaciones provinciales	Anual	Varía	A nivel de méritos y postulación para otros cargos directivos o de mayor escala	
Chile	Sostenedor	Anual	Depende de metas del convenio de desempeño suscrito entre sostenedor/director	En caso de no cumplimiento, posibilidad de término de contrato	
Colombia	Comisión Nacional de Servicio Civil, Ministerio de educación y Secretaría educacional de cada entidad territorial	Anual	Competencias funcionales (gestión directiva, académica, administrativas y comunitaria) y comportamentales (actitudes, valores, intereses y motivaciones)	Luego de dos años de evaluación negativa cuando están el cargo en propiedad, son separados del servicio si no provienen de la base docente, o regresan a su cargo anterior en caso de ser profesores.	
Ecuador	Supervisores evalúan	Ministerio de Educación establece lineamientos.	Se ha realizado un proceso de evaluación el año 2010	-Gestión administrativa -Gestión pedagógica -Relación con la comunidad	La primera evaluación insatisfactoria obliga a capacitarse, y la segunda separa a los directores del magisterio.
México	Acuerdo establecido entre la SEP y el SNTE (2011). Es realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	Cada 3 años Sólo se ha realizado un proceso en la educación básica el año 2011-2012		-Aprovechamiento escolar -Competencias profesionales: preparación profesional, desempeño profesional y formación continua	

República Dominicana	Lineamientos fijados en reglamento del estatuto docente. Proceso dirigido por el Ministerio de Educación. La evaluación es realizada por un superior inmediato (director distrito), junto a los docentes y a la propia autoevaluación del director	Sólo se han realizado 3 evaluaciones, con frecuencia poco sistemática: 1993, 1999, 2008	-Liderazgo efectivo -Clima escolar -Vinculación con la comunidad -Evaluación y rendición de cuentas -Responsabilidad y compromiso con el cumplimiento de normas y objetivos institucionales	Incentivos económicos
Ceará/Brasil	No hay evaluación			
Perú	No hay evaluación			

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares.

Condiciones de trabajo de los directores escolares

La posición directiva en Chile es de plazo definido a 5 años con posibilidad de una reelección, situación que difiere de la mayor parte de los sistemas analizados en los cuales el cargo tiene una duración indefinida, de la que se sale por razones de renuncia, retiro y jubilación (ver Tabla 6). Una característica común entre Chile y los restantes países es que el cargo directivo suele ser una

etapa terminal dentro de la carrera profesional que pueden desarrollar los docentes de aula, constituyendo la cima de su promoción vertical (para una docencia de aula que no suele incluir posibilidades de carrera horizontal).

En el ámbito de las remuneraciones, a partir del año 2011, Chile introdujo modificaciones tendientes a premiar salarialmente las responsabilidades propias de los directores, con porcentajes que van desde el 25 al 200% sobre la remuneración básica mínima nacional de los profesores dependiendo de ciertas características de las escuelas (v.g., tamaño, vulnerabilidad socio-económica). Este esfuerzo salarial está presente también en los restantes sistemas –con la excepción de Argentina– que han tendido a diferenciar positivamente las remuneraciones de directores respecto de los docentes, aunque en magnitudes diversas.

Tabla 6

Duración y dedicación a la función de los directores escolares

	Duración en la función
Ceará/Brasil	4 años con reelección
Chile	5 años con reelección
Ecuador	4 años con reelección
México	Primaria y secundaria ilimitado Media superior 4 años
Argentina	Ilimitado
Colombia	Ilimitado
Perú	Ilimitado
República Dominicana	Ilimitado

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares.

Equipos de trabajo o equipos directivos

La normativa educacional en Chile establece funciones para el equipo directivo del establecimiento escolar, no distinguiendo según el cargo específico y buscando relevar la distribución del liderazgo dentro de las escuelas. En los casos estudiados de América Latina, es habitual que existan también otros directivos que tienen algún grado de incidencia en la gestión y que

forman parte del equipo en que el director puede apoyarse para su labor de conducción, observándose variaciones en la especificación de los roles de estos directivos (ver Tabla 7). Como se dijo antes, sólo en el caso de Chile, la normativa posibilita que el director designe a su equipo de trabajo.

Tabla 7
Composición y funciones del equipo directivo

	Composición	Variaciones según perfil del establecimiento escolar	Función
Argentina	Vicedirector Maestro secretario		Roles en reglamento provinciales Vicedirector con funciones principalmente pedagógicas y Maestro Secretario con funciones administrativas
Ceará/Brasil	Coordinador de escuela Secretaria escuela Asesor financiero/ administrativo		Roles no definidos en la normativa Se asume que el coordinador asume tareas técnico pedagógicas; la secretaria las actividades burocráticos y el Asesor Financiero Administrativo colabora en la gestión financiera de la escuela.
Chile	Subdirector Jefe Unidad Técnico Pedagógica (UTP) Inspector general		Roles no definidos a nivel individual pero existe una definición de funciones como equipo directivo en plano técnico pedagógico y de otras funciones del establecimiento
Colombia	Coordinador	Número de coordinadores depende del tamaño de matrícula y de las jornadas que el establecimiento imparte	Rol definido en la normativa. El coordinador es encargado de auxiliar y colaborar con el rector en funciones de disciplina o académicas y curriculares no lectivas
Ecuador	Subdirector Inspector general Vicerrector inspector general	Depende del nivel de enseñanza y tamaño de la escuela	Roles definidos en la normativa. Las funciones del subdirector o vicerrector son principalmente técnico-pedagógicas y el inspector tiene funciones ligadas al clima escolar, la asistencia, los actos, permisos y registros escolares.
México	Subdirector	Sólo en educación secundaria	Rol definido en la normativa. El subdirector tiene funciones principalmente técnico-pedagógicas
República Dominicana	Equipo de gestión: director, subdirector, orientador, y coordinador docente		No definido en la normativa pero se ha impulsado de manera emergente. Las funciones de subdirector y coordinador se vinculan al área técnico-pedagógica y las funciones de coordinador docente. El orientador cumple funciones psicoeducativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares.

Formación de los directores escolares

El ámbito de la formación de directores en Chile se presenta como uno de los más débiles dentro de la política hacia el LDE. Las iniciativas de formación están concentradas en la formación continua, no existiendo programas extensivos de pre-servicio ni que cubran la vital etapa de la inducción.

La variada oferta formativa es principalmente otorgada por múltiples universidades e instituciones de educación superior, pero carece de suficiente regulación pública en su calidad y no se encuentra explícitamente alineada al marco de actuación definido para los directivos. Esta situación no es distinta a la evidenciada en los otros sistemas escolares analizados, que tienden a no contar con políticas claras y coherentemente estructuradas de formación de directores, y cuya oferta suele no cubrir los

distintos períodos formativos (pre-servicio, inducción, formación continua) (ver Tabla 8). La posibilidad de asegurar una formación de calidad hacia los líderes escolares se ve restringida por las debilidades regulatorias del aparato público que no cuenta con parámetros adecuados ni capacidad institucional de hacer seguimiento de los programas formativos en curso. A pesar de lo anterior, el reciente programa

Formación de Directores de Excelencia constituye un intento interesante de mejora de la oferta de formación, en la medida que el ministerio de educación entrega becas para directores aspirantes o en servicio para que cursen estudios exclusivamente en programas de formación que cumplen exigentes criterios de calidad.

Tabla 8

Iniciativas de formación de directores escolares en distintas etapas

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
Argentina	En algunas provincias existen cursos de formación inicial obligatorios o voluntarios, otorgados por instituciones que dependen de los Ministerios de Educación provinciales o de universidades		Voluntaria. Oferta: institutos de formación dependientes de los Ministerios de Educación provinciales, de universidades nacionales o privadas, y de otras instituciones privadas (ONG, fundaciones). Se suma la institución pública central, Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), que ofrece trayectos formativos para directores de primaria y secundaria.
Ceará/Brasil	Curso de formación obligatorio para acceso al cargo directivo. Financiado por la Secretaría de Educación.		Voluntaria. Oferta: universidades de Ceará; iniciativas a nivel nacional promovida por el Ministerio de Educación bajo ejecución de las universidades federales; e instancia de formación promovida por la Secretaría de Educación vía una universidad.
Chile	El programa Directores de Excelencia ofrece becas a aspirantes a directores o bien a directores en servicio; sin embargo la formación en esta etapa no es obligatoria para acceder al cargo.		Voluntaria. Oferta: universidades, institutos de educación superior, fundaciones. Iniciativa pública actual: "Formación de directores de excelencia", que corresponde a una beca para cursos de especialización o postgrado determinados a nivel central
Colombia		Obligatoria para quienes acceden al cargo directivo. Duración de una semana y es ejecutada por instituciones de educación superior regionales. Incluye competencias gerenciales y administrativas. Tiene financiamiento público.	Voluntaria Oferta: programas de formación continua provenientes del Ministerio de Educación Nacional; Secretarías de Educación; Instituciones de Educación Superior; Fundaciones Empresariales. Caso de programa Rectores Líderes Transformadores como ejemplo de alianza público-privada que pretende abarcar a todos los directores de las entidades territoriales que está presente..

	Pre-servicio	Inducción	En servicio
Ecuador	La obligatoriedad de formación de postgrado para elegibilidad de director ha promovido una amplia oferta de universidades en este ámbito, que incluye posgrados en Gerencia Educativa, Liderazgo, Gestión Escolar e Innovaciones Educativas. Cursos autofinanciados.	Incluida en el programa SIPROFE (no siempre disponible). Financiada por el Ministerio de Educación y ejecutada por instituciones de educación superior. Se trata de un programa de motivación, destinado además a conocer las disposiciones legales existentes.	Voluntaria. Oferta: Ministerio de Educación, Universidades, Institutos Superiores Pedagógicos Recientemente se crea la Universidad Nacional de Educación, que espera, entre otros, proveer postgrados dedicados exclusivamente a formación directiva
México			Voluntaria y financiada por Estado en caso de pertenecer al catálogo de formación continua. Oferta del catálogo: Instituciones de Educación Superior (IES), formadoras de docentes (UPN y Normales del país), Centros de Actualización del Magisterio, Centros de Investigación Educativa y dependencias educativas del gobierno federal y estatal. Dos programas en educación media superior otorgados por la Secretaría de Educación Media Superior. Amplia oferta privada de instituciones de educación superior y una oferta de fundaciones, de autofinanciamiento.
Perú			Voluntaria Oferta provista principalmente por instituciones de educación superior (institutos y universidades) en su mayoría privadas
República Dominicana			Voluntaria Oferta: instituciones de educación superior (especialidades, maestrías, diplomados), ONGs y empresarios; Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU) de carácter estatal. Reciente creación de la Escuela de Directores por parte del Ministerio de Educación

Fuente: Elaboración propia a partir de legislación educativa de los sistemas escolares.

Conclusión: Chile en el contexto de América Latina y los desafíos pendientes

El estudio comparado de Chile entre sus pares latinoamericanos revela que éste se encuentra dentro del muy reducido grupo de países con políticas que han buscado afectar la mayoría de las dimensiones del LDE. Esta posición de avanzada de Chile se refleja en la introducción, durante la última década, de políticas en ámbitos variados, como es la fijación de estándares, la profesionalización de la selección y evaluación de los directores y la mejora de sus salarios, todas dimensiones que sólo más recientemente están siendo introducidas en otras realidades latinoamericanas. Adicionalmente, el país ha generado iniciativas en dimensiones que aparecen simplemente como no abordadas en casi todos los sistemas escolares analizados, como es la entrega de atribuciones a los directores en materias de gestión del personal a su cargo (respecto tanto de los equipos directivos como, aunque de modo más restringido, de los docentes) y la precisión –o acotamiento- en la definición de la función directiva, con foco en el ámbito pedagógico.

Sin embargo, esta posición avanzada de Chile es solo relativa si se la compara, más allá del continente, con la situación de los sistemas escolares más avanzados. Del mismo modo, no debe olvidarse ni obviarse que las políticas de LDE chilenas revelan distintas problemáticas comunes con sus pares latinoamericanos. En este sentido es que existen dimensiones escasamente desarrolladas, como la instalación de una política de formación de calidad y que distinga entre distintos momentos de la carrera directiva, o bien, la entrega de mayores atribuciones a nivel de la gestión escolar que, incluso considerando las recientes modificaciones realizadas en Chile, son limitadas.

Igualmente, Chile comparte el tener una baja coherencia interna en las políticas LDE, evidenciándose una falta de alineamiento entre las diversas dimensiones que se han buscado impactar y sin lograr que la mayor definición del quehacer directivo cumpla una función ordenadora más general. De esta manera, los cambios generados en uno u otro ámbito se han introducido de manera más o menos independiente, vislumbrándose una débil articulación entre estándares y mecanismos de evaluación, entre estándares y funciones de los directores establecidas en las normativas educativas, o entre estándares y formación directiva.

Adicionalmente, Chile carece, como sus pares latinoamericanos, de una institucionalidad especializada en el tema, capaz de diseñar, apoyar la implementación y monitorear de manera experta las políticas de LDE. Además, las políticas mismas tienen un insuficiente alcance, limitándose a los directores del sector público - situación que es particularmente preocupante en Chile

por la magnitud del sector privado dentro del sistema escolar.

Finalmente, la situación chilena también adolece de falta de coherencia externa de su política LDE respecto de otras políticas educativas que le son relevantes. Así, ella no se condice con la centralización predominante de los sistemas escolares y la consiguiente limitada autonomía escolar y entra en tensión con las políticas docentes vigentes, en la medida que prevalece una profesión docente marcada por una alta estabilidad laboral y una escasa rendición de cuentas profesional.

En definitiva, la perspectiva comparada muestra que el innegable esfuerzo de Chile en las políticas de LDE no significa que no existan desafíos compartidos con los otros sistemas escolares analizados. La situación común es estar en una transición desde una cierta definición pasada de la tarea directiva en los centros escolares, marcada por la responsabilidad de conducción administrativa y el eficiente cumplimiento de las orientaciones educativas emanadas del nivel central del sistema escolar, hacia otra, en que lo modular reside en el liderazgo pedagógico del director respecto de su propia comunidad educativa (Weinstein, Muñoz & Raczyński, 2011). Pero el logro de esta meta mayor no será fácil de alcanzar, ni para Chile ni para los otros países de la región, mientras las políticas a favor del LDE no sean coherentes entre sí, no estén alineadas con el resto de las políticas educativas y no cuenten con una institucionalidad capaz de liderarlas sostenidamente.

Referencias

- Avalos, B. (2011). Leadership issues and experiences in Latin America. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp.57-64). Netherlands: Springer.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Brown, L. & Conrad, D. A. (2007). School leadership in Trinidad and Tobago: *The challenge of context. Comparative Education Review*, 51(2), 181-201. doi: [10.1086/512021](https://doi.org/10.1086/512021)
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 30(4), 417-429. doi: [10.1177/0263211X020304004](https://doi.org/10.1177/0263211X020304004)
- Centre of Study for Policies and Practices in Education (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals: A comparative study* (Education Working Papers No. 99). Disponible en <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282013%2914&docLanguage=En>

- Dempster, N., Lovett, S. & Flückiger, B. (2011). *Strategies to develop school leadership: A select literature review* (Research review). Disponible en <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/clearinghouse/strategies-to-develop-school-leadership.pdf>
- Gairín, J. & Castro, D. (2012). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas. Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. Santiago de Chile: Red de Apoyo a la Gestión Educativa.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367. doi: [10.1080/09243453.2012.681508](https://doi.org/10.1080/09243453.2012.681508)
- Huber, S.H. (2008). School development and school leader development: New learning opportunities for school leaders and their schools. En J. Lumby, G. Crow & P. Pashardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 163-176). New York: Taylor & Francis.
- Huber, S.H. & Pashardis, P. (2008). The recruitment and selection of school leaders. En J. Lumby, G. Crow & P. Pashardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 176-202). New York: Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- Litz, D. (2011). Globalization and the changing face of educational leadership: Current trends and emerging dilemmas. *International Education Studies*, 4(3), 47-61. doi: [10.5539/ies.v4n3p47](https://doi.org/10.5539/ies.v4n3p47)
- Marfán, J., Pascual, J., Muñoz, G., González, R., Valenzuela, P. & Weinstein, J. (2012). *Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009*. Santiago de Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). *Ley de calidad y equidad de la educación*.
- Murillo, F. J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.19-40). Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
- Murillo, F.J. & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Nuñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.371-396). Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.
- Odoro, G., Dachi, H., Fertig, M. & Rarieya, J. (2007). *Examining educational leadership and quality in developing countries* (EdQual Working Paper No. 9). Disponible en <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp9.pdf>
- Oplatka, I. (2004). The principalship in developing countries: Context, characteristics and reality. *Comparative Education*, 40(3), 427-448. doi: [10.1080/0305006042000274872](https://doi.org/10.1080/0305006042000274872)
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. París: OECD.
- Vaillant, D. (2011). Improving and supporting principals' leadership in Latin America. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 571-585). Netherlands: Springer.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Raczyński, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. En J. MacBeath & T. Townsend (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 297-317). Netherlands: Springer.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE-Fundación Chile.