



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Campos Vergara, Fabián; Bolbarán Ramírez, José; Bustos Raggi, Camila; González Vallejos, Micaela
FORMACIÓN DE DIRECTORES DE EXCELENCIA: UN MISMO OBJETIVO, DISTINTAS DEMANDAS

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 53, núm. 2, junio, 2014, pp. 91-111

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333331210006>

- 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

FORMACIÓN DE DIRECTORES DE EXCELENCIA: UN MISMO OBJETIVO, DISTINTAS DEMANDAS

EXCELLENCE SCHOOL PRINCIPAL TRAINING: SAME GOAL, DIFFERENT REQUIREMENTS

Fabián Campos Vergara (*)

José Bolbarán Ramírez

Camila Bustos Raggi

Micaela González Vallejos

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Chile

Resumen

Recientemente, las políticas educativas en Chile han relevado el rol del director, implementando un programa de formación para líderes educativos llamado "Directores de Excelencia". En este marco, este estudio buscó conocer las necesidades de formación que los participantes a este programa explicitaban previo a iniciar su formación. Se consultó a 27 directores en ejercicio y 17 aspirantes a la dirección, a través de una encuesta escrita abierta que les preguntó sobre los temas que un programa de formación de líderes educativos debería abordar. La información fue analizada a través de análisis de contenido. Posteriormente, las respuestas se relacionaron con el currículum oficial propuesto por el Ministerio de Educación. Los resultados muestran que ambos grupos identifican temas diferentes, mientras directores manifiestan interés en temas pedagógicos, los aspirantes demandan un currículum centrado en lo organizacional. Se discute la necesidad de diseñar procesos de formación diferenciados.

Palabras claves: Liderazgo Educativo, Formación de Líderes, Directores, Aspirantes a Director.

Abstract

Recently, public policies in Chile have recognised the role of the principals, implementing a program for leadership preparation called "Excellent Principals". From this perspective, this study sought to identify the preparation needs of the participants of these programs. A survey was applied before the beginning of the program, to 27 principals and 17 aspiring principals, asking about the topics that a leadership program must have. Data was analysed through content analysis. Further analysis was applied to articulate the responses of the participants with the official curriculum presented by the Ministry. The results show difference in the need of both groups, while principals demands an instructional curriculum, aspiring principals focus the attention from an organizational perspective. The implications for a different training process are discussed.

Keywords: Educational Leadership, Leadership preparation, Principals, Aspiring Principal.

(*) Autor para correspondencia:

Fabián Campos Vergara,
Licenciado en Educación
Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso,
Avenida Brasil 2950 Valparaíso, Chile.
Correo de contacto: fabian.campos@ucv.cl

© 2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 05 de diciembre de 2013
ACEPTADO: 04 de abril de 2014
DOI: 10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256

1. INTRODUCCIÓN

Durante la última década, en Chile se ha enfatizado el desafío de lograr calidad y equidad en los aprendizajes obtenidos por los estudiantes del país. Esto ha sido asumido como horizonte normativo en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y otros proyectos como el Marco para la Buena Enseñanza, el Marco para la Buena Dirección y la Ley Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP); instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) que han buscado reconocer los factores que incidirían en la mejora de los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Ahumada, 2010; Pinto, Galdames, y Rodríguez, 2010). Conceptos como desempeño, rendición de cuentas, autonomía y mejora continua comienzan a ser cada vez más relevantes para los distintos actores educativos.

En este marco, la evidencia indica que de los factores intra-escuela, el liderazgo es el segundo factor, después del trabajo del profesor, que más contribuye al logro de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Se señala además que los impactos del liderazgo son mayores en establecimientos que atienden a poblaciones con mayor vulnerabilidad (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). En concordancia, el liderazgo y la gestión escolar se han instalado en la agenda de política educacional (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD], 2008), situándose como prioridad para el desarrollo de programas de mejoramiento educativo.

Junto con la confirmación de la relevancia del liderazgo escolar, adquirió importancia el proceso de formación que debían seguir los directores para lograr resultados. A quiénes, en qué, cómo y cuándo formar líderes educativos, son temas que hoy no dejan de ser relevantes en el diseño de políticas públicas en educación (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Orr 2007; Pont, Nusche & Moorman, 2008). En un país como Chile donde el énfasis en la formación ha ido creciendo, instalando inclusive orientaciones curriculares específicas, es interesante conocer si existen diferencias según la etapa de carrera directiva en que se esté, y cómo se relacionan estas con el marco curricular exigido.

2. Marco de Referencia

2.1. El líder pedagógico

Diversas son las investigaciones que han buscado conceptualizar el liderazgo e identificar qué hacen los líderes efectivos. Para Leithwood (2009), uno de los autores más reconocidos en la materia, el liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas” (p. 20). Sumando al *liderazgo* el concepto de *educativo* o *pedagógico*, podemos definirlo como aquel que influye en otros para dirigir los esfuerzos a la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010). De acuerdo a Horn y Marfán (2010), el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan, y logra orientar el alineamiento de los recursos en pos de aquel objetivo compartido.

A su vez, la literatura reconoce distintas prácticas que potencian un liderazgo educativo efectivo. Un estudio internacional realizado por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006), que revisó las prácticas de líderes efectivos, concluye que existen cuatro categorías claves que tienen impacto en los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 1

Categorías Claves para un Liderazgo Efectivo

Establecer dirección	Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto a su propio trabajo, estableciendo un propósito moral.
Desarrollar personas	Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.
Rediseñar la organización	Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.
Gestionar la instrucción	Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases.

Fuente: Leithwood y Riehl (2005).

Estas cuatro categorías engloban a su vez catorce prácticas específicas. La influencia que estas generarían en los aprendizajes de los estudiantes sería de tipo indirecto (Anderson, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006), al incidir en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, potenciando con ello la modificación de las prácticas pedagógicas orientadas a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, un estudio internacional a través de un acercamiento cuantitativo realizó un meta-análisis de 27 investigaciones de cómo el liderazgo impacta en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, Lloyd, y Rowe, 2008). El estudio reconoce cinco dimensiones que sustentan un liderazgo educativo efectivo: el establecimiento de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos; la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente; y garantizar un ambiente ordenado y de apoyo. Una de las conclusiones más importantes es que la dimensión *promoción y participación en el aprendizaje y el desarrollo docente*, es la que tiene más impacto en los resultados de aprendizaje.

2.2. La formación de líderes educativos en el mundo

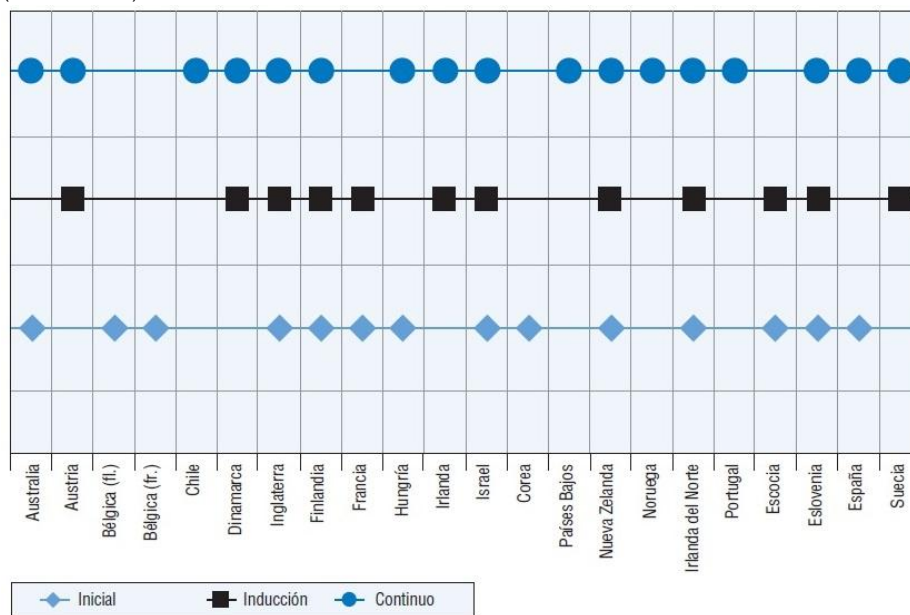
La relevancia que actualmente tiene el liderazgo pedagógico en la generación de políticas educativas, ha llevado a considerar como crítico el desarrollo respecto a los programas de formación para líderes. Es así como la OCDE (2008) declara al liderazgo escolar como “una prioridad en la política educativa mundial” (p. 3). Sin embargo, a nivel internacional se ha constatado tanto la falta de profesionales para ocupar puestos directivos, como el envejecimiento de los directores actuales y una

escasez de candidatos para reemplazarlos (Galdames y Rodríguez, 2010; OCDE, 2008). Se plantea entonces la urgencia que exista una política de sucesión planificada que reconozca etapas previas al cargo, con focos diferenciados de formación según las distintas etapas de desarrollo.

Asimismo, diversas investigaciones que refieren a la formación de liderazgo educativo, coinciden en la relevancia que tienen las actividades de desarrollo profesional diferenciadas por etapas de carrera (Bush y Jackson, 2002; Darling-Hammond et al., 2007; Huber & West, 2002; Pont et al., 2008; The Wallace Foundation, 2009). Para los autores, las necesidades de formación no son homogéneas en las distintas fases de la carrera de dirección escolar, fenómeno que incide en la oferta de formación diferenciada entre contenidos y métodos que son pertinentes para cada etapa (Muñoz y Marfán, 2011). Esto supone que el desarrollo del liderazgo comienza con el proceso de formación inicial (The Wallace Foundation, 2008), pasando por la postulación al cargo y la inserción al contexto de desempeño, lo que implica un proceso de inducción en los primeros años de experiencia.

Con lo anterior, se distingue en la práctica un grado de profesionalización de los programas de formación en liderazgo educativo que comprende tres modalidades (Schleicher, 2012), lo cual varía por país. Algunos países cuentan con todo tipo de formaciones, ya sea desarrolladas de forma paralela, o solo considerando en su oferta de formación uno o dos tipos de programas. La figura 1 resume la oferta internacional de formación en liderazgo educativo.

Figura 1. Programas de formación de liderazgo en distintos países del mundo (2006-2007)



Fuente: OCDE, 2008.

La primera modalidad es la *formación pre-servicio o inicial* previa a asumir el cargo de dirección, la cual considera una metodología de trabajo que relaciona directamente

la teoría con la práctica. En esto se abordan contenidos como visión, misión, liderazgo transformacional, liderazgo instruccional, y temáticas de gestión y administración escolar. Una segunda modalidad es la *formación de inducción* para aquellos que han asumido el puesto de dirección en fechas recientes, la cual considera cursos de orientación, talleres y coaching, en donde son “líderes pares” quienes trabajan con los estudiantes en formación, de modo de poder compartir conocimiento práctico, y contribuir en la formación de redes de apoyo profesionales (Muñoz y Marfán, 2011). La última tipología de capacitación es la *formación para directores en servicio activo*. Esta modalidad tiende a cumplir muchas veces la función de solventar la falta de oferta de formación pre-servicio (Bush y Jackson, 2002), y se orienta a potenciar la estructuración o mantención de “redes colegiadas de aprendizaje” (Muñoz y Marfán, 2011). Esto coincide con el estudio de Darling-Hammond et al. (2007), en donde se menciona que los programas de formación de directores más efectivos concentran metodologías de trabajo activo basado en la práctica profesional, y potencian la formación y sostenimiento de comunidades de apoyo y aprendizaje profesional.

2.3. La formación de líderes educativos en Chile

En la última década en nuestro país ha existido una evolución en la concepción del rol de la dirección escolar: se ha transitado normativamente desde una dimensión administrativa, hacia otra que promueve el liderazgo pedagógico (Núñez, Weinstein, y Muñoz, 2010). Y es así que el concepto *liderar* aparece explícitamente en los años 2004 y 2005 en la normativa chilena (Ley del MINEDUC 19.979, 2004; MINEDUC, 2005), manteniéndose vigente hasta el día de hoy.

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de estos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas.

Ley General de Educación, 2009, p. 5

Sin embargo, hasta el año 2011 no existía ninguna política pública de formación de directores que se hiciera cargo de enseñarles a liderar su establecimiento educativo. Una investigación sobre la formación de directores escolares en Chile entre los años 1980 a 2010, da cuenta de las disímiles iniciativas de los centros de formación superior y el MINEDUC (por intermedio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]). Se señala que ninguna de estas propuestas formaba parte de una política oficial en esta materia que configurara un camino seguro a seguir (Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012). Por consiguiente, se advierte que las estrategias han girado conforme a iniciativas locales o políticas reactivas, pero que al estar débilmente articuladas no han logrado alcanzar un impacto mayor.

Así también, un estudio realizado en Chile entre los años 2009 y 2010, reveló que los programas de formación de directores que existían hasta esa fecha, no estaban

alineados con las necesidades que manifestaban los propios establecimientos, así como tampoco con lo que la evidencia internacional declaraba como relevante para el mejoramiento de la escuela (Muñoz y Marfán, 2011). Un dato que refuerza esta idea es que el 86% de los directores posee formación en administración y no en aspectos pedagógicos (Resolución Exentadel MINEDUC, 1421, 2013). El estudio también daba cuenta de otra falencia: la falta de segmentación en la formación.

El estudio de Muñoz y Marfán (2011) plantea que la oferta de programas en formación de directores presenta una fuerte homogeneidad tanto en contenidos como en métodos, y no existen programas que atiendan a las características propias del momento de la carrera en la cual se encuentra el director (pre-servicio, inducción y en servicio), concentrándose más bien, en una oferta para directores en ejercicio. El estudio presenta dentro de sus conclusiones, la urgente necesidad de una política de formación de líderes educativos amparada en la evidencia internacional, y alineada con las necesidades de los directores, docentes y estudiantes chilenos.

2.3.1. Plan de Formación de Directores de Excelencia

Atendiendo al contexto nacional, el MINEDUC publica en el año 2011, un programa pionero en Latinoamérica, denominado “Formación de Directores de Excelencia”, cuyo objetivo es formar directores líderes centrados en lo pedagógico. El Decreto Supremo 44 del año 2011 consagra “el valor estratégico de la gestión del establecimiento educacional y el liderazgo educativo para el logro de aprendizajes de calidad de los estudiantes” (p. 1). Esta política pública se llevó a cabo durante tres años (2011-2013) y buscó fortalecer las capacidades y habilidades de alrededor de 2.500 directores en ejercicio y docentes que deseen tener el cargo de director de escuela.

Cabe enfatizar, que este Plan de Formación de Directores de Excelencia presentó orientaciones similares a programas internacionales de formación en liderazgo educativo, lo cual es posible apreciar en la Tabla 2.

Tabla 2

Comparación de orientaciones curriculares de programas de formación de líderes pedagógicos

Leadership Academy, Austria	Ontario School Leadership Framework, Canada	National Professional Qualification for Headteachers, England	CPEIP, Chile
<ul style="list-style-type: none"> • Strategic Leadership • Instructional leadership • Human resource management • Organizational development • Change management • Aspects of lifelong learning • Administrative 	<ul style="list-style-type: none"> • Setting direction • Building relationship and developing people • Developing the organization • Leading the instructional program • Securing accountability 	<ul style="list-style-type: none"> • Shaping the future (strategically) • Leading learning and teaching • Developing self and others • Managing the school • Securing accountability • Strengthening community 	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer Dirección • Desarrollar personas • Rediseñar la Organización • Gestionar el programa de enseñanza

Fuente: Elaboración Propia.

Lo anterior se profundiza aún más en los resultados de aprendizajes que el MINEDUC esperaba lograr en los participantes de dichos programas:

Tabla 3

Objetivos de Aprendizaje del Plan de Formación de Directores de Excelencia

Objetivos de Aprendizaje	Descripción
Aprender a establecer una dirección	El director de excelencia tiene que saber pensar su escuela de manera sistémica asumiendo que los cambios afectan a la escuela en su totalidad. Tener una mirada de futuro para planificar y establecer una visión de largo plazo que le dé sentido a las acciones educativas de su escuela; generar en su escuela un clima de orden que estimule el aprendizaje; fijar metas grupales compartidas con su equipo docente, alumnos y padres y apoderados, y saber motivarlos hacia un compromiso con la escuela y sus resultados; priorizar y generar estrategias para alcanzar dichas metas y estimular el trabajo colaborativo entre los profesores, la innovación y el emprendimiento.
Aprender a desarrollar a las personas	Generando un ambiente de valoración y estimulación intelectual, dando apoyo pedagógico e individual a sus docentes, así como aprender a ser potente como modelo educativo y valórico; desarrollar un ambiente de confianza en las capacidades de los estudiantes independientemente de los ambientes culturales y económicos que provengan y generar altas expectativas de logro de aprendizaje de sus estudiantes. Saber colocar metas altas, exigentes y posibles para profesores y alumnos.
Aprender a rediseñar su	Para ello debe conocer estrategias para generar una cultura de calidad, de trabajo bien hecho, de optimismo académico: un etos escolar positivo. En el

organización escolar	aspecto organizacional debe saber manejar el contexto donde trabajan sus docentes, como la importancia de la infraestructura. Dar oportunidades para que los profesores hagan lo que saben hacer y al mismo tiempo levantar desde la propia escuela las necesidades de formación continua específica para esas necesidades. Debe saber incorporar a las familias como recursos de apoyo y conocer sobre la importancia de los modelos parentales. Establecer redes en su comunidad y una estructura organizacional donde cada uno sabe su rol e importancia en la escuela. Saber desarrollar estrategias de mejoramiento de recursos humanos, materiales y financieros.
Aprender a gestionar el programa de enseñanza	Asignar recursos humanos y pedagógicos de acuerdo a las evaluaciones de los aprendizajes y de las fortalezas de su equipo docente; saber realizar un monitoreo permanente de los procesos educativos de su escuela, estimulando y apoyando la calidad de las clases de los profesores. Además, saber observar clases de sus profesores y entregarles retroalimentación, incentivar en sus profesores el buen uso del tiempo pedagógico, velar por la cobertura de los contenidos y asegurar el aprendizaje efectivo en el aula. Tiene que adquirir los conocimientos y habilidades que le permitan planificar y tomar decisiones en su escuela basado en evidencias: resultados SIMCE, evaluaciones docentes, pruebas internacionales, etc.

Fuente: MINEDUC, 2013.

Al igual que los marcos internacionales (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008), los aprendizajes esperados del Plan de Formación de Directores dan cuenta de un claro foco en prácticas concretas que los directores deben realizar. En vista de este escenario, se abre el cuestionamiento por conocer si existen diferencias entre las necesidades de formación de directores en servicio y pre servicio, y cómo se relacionarían estas diferencias en base al marco de formación nacional.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual pone especial énfasis en el estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos. Esta ofrece un enfoque activo, sistemático, riguroso y de indagación dirigida que permite aproximarse al contexto y a la experiencia de los sujetos participantes (Pérez, 1994). Esta elección parece pertinente, ya que permite profundizar y entender el fenómeno social teniendo en cuenta su contexto y su dinámica particular (Bernal, 2006). Lo anterior resulta coherente con el interés de comprender las necesidades de formación específicas manifestadas por directores y aspirantes a directores, y su articulación con los marcos de formación nacional.

3.2. Participantes

3.2.1. Programas de formación

Las personas que participaron de este estudio forman parte de dos programas de la tercera versión del Plan de Formación de Directores de Excelencia del MINEDUC. Esta versión seleccionó 20 programas de formación: seis magíster, con una duración total de 12 meses; nueve diplomados, con una duración máxima de seis meses; tres

pasantías de una duración máxima de cuatro meses; y dos cursos con una duración mínima de tres meses (MINEDUC, 2013). De estos 20 programas solo dos están dirigidos exclusivamente a directores en ejercicio: un diplomado y una pasantía; dos dirigidos solo a otros profesionales que aspiran al cargo de director: un diplomado y una pasantía; y los 16 programas restantes fueron de carácter mixto. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) llevó a cabo los dos diplomados durante el año 2013.

3.2.2. Muestra

La convocatoria a este Plan de Formación de Directores de Excelencia realizada por el Ministerio de Educación, estuvo abierta tanto a directores como aspirantes a la dirección provenientes de todo el país. Es importante destacar que los participantes de ambos programas impartidos por la PUCV pasaron por un riguroso proceso de selección realizado por el CPEIP, quien les adjudicó una beca de arancel para la realización de estos diplomados. A continuación se presenta el detalle de la muestra (ver tabla 4):

Tabla 4

Caracterización de los participantes del estudio

Participantes	Total	Edad Promedio
Directores en Servicio	27	50 años
Aspirantes a Director	17	43 años

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Producción de Datos

Durante la jornada de inicio de los programas de formación, se les pidió a los participantes que respondieran a la pregunta “¿Cuáles son los temas principales que deben ser abordados en un programa que busca formar líderes efectivos?”. Esta pregunta buscaba conocer, desde su opinión, lo que ellos necesitan aprender para liderar las escuelas de Chile.

3.4. Análisis de Datos

3.4.1. Nivel Descriptivo

Para el análisis de los datos, se sistematizaron las respuestas de los directores en ejercicio y de los aspirantes a director y luego se realizó un análisis de contenido de estas, entendido como un “proceso en virtud del cual las características relevantes del contenido de un mensaje se transforman en unidades que permiten su descripción y análisis precisos” (Hernández, Fernández-Collado, y Baptista, 2006, p.

357), lo que resulta útil porque se codifica y reorganiza la información para facilitar la búsqueda de relaciones.

3.4.2. Nivel Analítico

Luego, cada una de estas unidades de análisis fue categorizada y asociada a una de las cuatro categorías de Leithwood et al. (2006), marco de referencia utilizado por el MINEDUC para su Plan de Formación de Directores de Excelencia: “Establecer Dirección”, “Desarrollar Personas”, “Rediseñar la Organización”, “Gestionar la Instrucción”. Aquellas respuestas que no se vinculaban directamente a ninguna de las cuatro categorías de liderazgo, formaron parte de dos nuevas categorías: *Liderazgo*, donde se agruparon todas aquellas respuestas genéricas que se referían a Liderazgo; y por último, la categoría *Otros*, que agruparon el resto de los códigos que hablan de temáticas que van desde conocer las normativas vigentes y administración hasta conocer buenas prácticas pedagógicas y de liderazgo. Estas últimas categorías serán descritas en el siguiente apartado.

4. RESULTADOS

4.1. Nivel descriptivo

Se recibieron 54 respuestas para el caso de los Aspirantes a Director y 90 respuestas para Directores. Al realizar el análisis de contenido, estas respuestas se agruparon en 20 para aspirantes a directores y 33 códigos para directores.

4.1.1. Grupo Aspirantes a Director

De los 20 códigos del grupo de los aspirantes a director, cuatro agrupan el 50% de las respuestas. A continuación, revisamos en detalle estos códigos más relevantes.

El código *Acción de Liderar* es el que encabeza esta lista (11 respuestas), donde se encuentran respuestas como: “Prácticas claves de liderazgo”, “Liderar de forma asertiva”, “Cómo diagnosticar las situaciones críticas que entorpecen el avance en las gestiones”, y “Cómo abordar cambios significativos”. Estas respuestas nos hablan de las prácticas que ellos requieren aprender como futuros directores para liderar su escuela.

El segundo código que agrupa el mayor número de respuestas (seis) es *Comunicar*, que se explica con la siguiente respuesta: “Estrategias comunicativas y de expresión creo que es lo más importante pues un líder que no sabe abordar comunicativamente a su equipo es incapaz de unir y lograr adhesión a su causa y hacerla una causa común y efectiva”. Aquí se expresan requerimientos en el desarrollo de habilidades sociales apreciadas como clave a la hora de ejercer el liderazgo.

El tercer código (cinco respuestas) es *Tipología de Liderazgo*, y agrupa respuestas

como: “Liderazgo Transformacional”; “Liderazgo Distribuido”; “Liderazgo Colaborativo”; “Liderazgo Pedagógico”. Estas respuestas mencionan algunos tipos de liderazgo que los aspirantes a la dirección desean conocer en un curso de formación.

El último código de este grupo que concentra el 50% de las respuestas es *Trabajo en equipo*, donde encontramos las siguientes respuestas: “Cómo ser capaz de trabajar en equipo”; “Promover el trabajo participativo”; “Conformación y mantención de buenos equipos de trabajo”. Se refiere a respuestas relacionadas con conformar y mantener un trabajo en equipo entre los miembros de la Escuela.

4.1.2. Grupo Directores en ejercicio

De los 33 códigos del grupo de los directores, seis agrupan el 52% de las respuestas. A continuación, revisamos en detalle estos códigos.

El código *Acción de Liderar* es el que encabeza esta lista (10 respuestas), y contiene respuestas como por ejemplo: “Buscar un Liderazgo Efectivo sin caer en lo dictatorial”, “Competencias y mejores prácticas de liderazgo para el aprendizaje de todos los alumnos” y “Cómo liderar procesos de cambios”. Se concentra respuestas referidas a prácticas que debiesen aprender los directores para liderar su escuela.

El segundo código que agrupa el mayor número de respuestas (nueve) es *Gestión Pedagógica y Curricular*, algunos ejemplos de estas respuestas son:

Énfasis en lo pedagógico para fortalecer la gestión de la enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos incorporando procesos pedagógicos tales como: a) Marco Curricular y su implementación b) Prácticas docentes c) Procesos evaluativos y Desarrollo de diferentes sistemas de seguimiento y retroalimentación en el área de gestión curricular.

Estas respuestas hablan de temas relacionados con saber realizar un monitoreo permanente de los procesos educativos de su escuela.

El tercer código (nueve respuestas) es *Normativa Vigente*, que concentra respuestas como: “Normativas vigentes”, “Estructura económica y legal”, “Conocer los decretos y leyes del Ministerio de Educación”, “Conocer el Marco de la Buena Enseñanza y de la Buena Dirección”. Estas respuestas refieren a la necesidad de conocer diversos marcos y leyes que regulan el trabajo docente y directivo.

Otro código que es significativo para los participantes de este grupo es *Currículum* (ocho respuestas), que agrupa respuestas como: “Conocimientos de los programas de estudio”, “Manejo de currículo para llevar al aula”, “Conocimiento del currículum, currículum oficial, tiempo y habilidades”, “Actualización de los nuevos programas o bases curriculares”. Estas respuestas nos hablan de la necesidad de conocer los programas de estudios y las nuevas bases curriculares vigentes que rigen a los establecimientos.

Asimismo, un código que posee un alto número de respuestas (7%) es *Conocer*

Buenas Prácticas Pedagógicas y de Liderazgo. Ejemplos de estas respuestas son: “Estrategias de una escuela efectiva y eficiente”, “Literatura relacionada con las prácticas pedagógicas exitosas” y “Metodologías efectivas en el aula”. Las respuestas se refieren a la necesidad de conocer diferentes experiencias que les permite alcanzar buenos resultados a las escuelas.

El último código de este grupo que concentra el 4% de las respuestas es *Administrar* y agrupa aquellas respuestas que contienen este término en particular, como por ejemplo: “Administración y comprensión del presupuesto, cálculo de costos y proyecciones” “Administración de recursos”, “Evaluación del Personal”. Con esto, los participantes aluden a conocimientos y habilidades necesarios para el manejo de recursos en una organización.

4.2. Nivel Analítico

Como dijimos anteriormente, los códigos levantados en el análisis de contenido, se asociaron a las cuatro categorías de prácticas de liderazgo del marco de referencia de Leithwood et al. (2006), utilizado por el MINEDUC para su Plan de Formación de Directores de Excelencia: Establecer Dirección, Desarrollar Personas, Rediseñar la Organización y Gestionar la Instrucción. Cabe recordar, que aquellas respuestas que no se vinculaban directamente a ninguna de las cuatro categorías de liderazgo, formaron parte de dos nuevas categorías: Liderazgo y Otros. Se revisa a continuación la vinculación de los códigos emergentes con las distintas categorías (ver tabla 5).

Tabla 5

Porcentajes de respuestas por categorías y códigos en Aspirantes a Director

Categorías de Prácticas de Leithwood	Porcentaje de respuesta por Categoría	Códigos	Porcentaje de respuestas por código
Establecer Dirección	7%	Influenciar	4%
		Motivar	2%
		Priorizar acciones	1%
Desarrollar Personas	0%	<i>No existen respuestas asociadas a esta categoría</i>	0%
Rediseñar la Organización	19%	Teoría Organizacional	6%
		Gestionar el Clima Escolar	2%
		Trabajo en Equipo	9%
		Resolución de conflictos	2%
Gestionar la Instrucción	15%	Currículum	2%
		Necesidades Educativas Especiales	2%
		Estilos de los alumnos	2%
		Gestión Pedagógica y Curricular	7%
		Gestión del Tiempo	2%
Liderazgo	42%	Tipología de Liderazgo	9%
		Teoría de Liderazgo	2%
		Acción de Liderar	20%
		Comunicar	11%
Otros	17%	Conocer Buenas Prácticas Pedagógicas y de Liderazgo	7%

		Bienestar del estudiante	2%
		Gestión basada en resultados	4%
		Administrar	4%

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5, señala que la categoría Liderazgo, es la que concentra la mayor cantidad de respuestas (42%). Entre los códigos comprendidos se destacan los del tipo más conceptual (Tipología de Liderazgo y Teoría de Liderazgo) hasta las que apuntan más a un hacer práctico (Acción de Liderar y Comunicar).

De las cuatro categorías de prácticas de Leithwood et al. (2006), Rediseñar la Organización es la que concentra la mayor cantidad de respuestas de los aspirantes a directores (19%). La tabla 5 indica que las respuestas de los aspirantes, van desde la necesidad de desarrollar habilidades como Gestionar el Clima Escolar, pasando por Trabajo en Equipo, hasta requerimientos de conocimiento teórico como Teoría Organizacional.

Por otra parte, también es posible apreciar que las categorías más descendidas en este grupo son Establecer Dirección (7%) y Desarrollar Personas (0%).

Tabla 6

Porcentaje de respuestas por categorías y códigos en Directores en ejercicio

Categorías de Prácticas de Leithwood	Porcentaje de respuesta por Categoría	Códigos	Porcentaje de respuestas por código
Establecer Dirección	1%	Motivar	1%
Desarrollar Personas	2%	Reflexión Pedagógica	1%
		Desarrollar competencias en profesores	1%
Rediseñar la Organización	12%	Teoría Organizacional	2%
		Bases estructurales de emprendimiento para equipos	1%
		Convivencia Escolar	1%
		Gestionar el clima escolar	4%
		Resolución de conflictos	3%
		Gestionar sistemas efectivos	1%
Gestionar la Instrucción	30%	Currículum	9%
		Planificación	1%
		Evaluación	2%
		Gestión Pedagógica y Curricular	11%
		Trabajar con niños con NEE	2%
		Acompañamiento a los docentes	3%
		Dirigir a los docentes en coherencia y pertinencia	1%
		Estrategias para mejorar aprendizajes en el aula	1%
Liderazgo	23%	Tipología de Liderazgo	3%
		Teoría de Liderazgo	2%
		El Líder como persona	1%

		Acción de Liderar	12%
		Comunicar	4%
		Desarrollar habilidades sociales	1%
Otros	31%	Conocer Buenas Prácticas Pedagógicas y de Liderazgo	9%
		Normativa Vigente	11%
		Cómo desarrollar en los directores el concepto de mejora continua	1%
		Procesos evolutivos	1%
		Implementar Buenas Prácticas	2%
		Administrar	4%
		Ganar un espacio en la formulación de políticas	1%
		Gestión basada en resultados	1%
		TIC	1%

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grupo de directores en ejercicio, la tabla 6 señala que la categoría Otros, es la que concentra la mayor cantidad de respuestas (31%). Estas apuntan, por un lado, poder conocer políticas públicas y experiencias exitosas (los códigos que se destacan son Normativa vigente y Conocer Buenas Prácticas Pedagógicas y de Liderazgo), por otro lado, se busca aprender a Administrar e Implementar Buenas Prácticas.

De las cuatro categorías de prácticas de Leithwood et al. (2006), Gestionar la Instrucción es la que concentra la mayor cantidad de respuestas de los directores (30%). La tabla 6 indica que los participantes de este grupo requieren saber más respecto a "Currículum" de manera genérica, y del monitoreo de este de manera particular (los códigos que se destacan son Gestión Pedagógica y Curricular y Acompañamiento a los docentes).

Las categorías más descendidas son Establecer Dirección (1%) y Desarrollar Personas (2%).

5. DISCUSIONES

5.1. El Liderazgo para Directores y Aspirantes a Director: una mirada desde su rol

En los resultados del estudio se observa mayor porcentaje de respuestas de los Aspirantes a Director en la categoría emergente de Liderazgo, en comparación a los Directores en ejercicio. En este marco no solo es relevante la frecuencia con que aparecen respuestas orientadas a esta categoría, sino que además la heterogeneidad de las mismas. Lo anterior podría dar pie para suponer que los aspirantes a la dirección, al no poseer aún la experiencia de estar en el cargo formal, se les dificulta la transferencia de lo que deben hacer como líderes escolares, representado en respuestas como Liderar de forma asertiva o conocer Prácticas de Liderazgo Efectivo para mejorar la gestión y acción pedagógica. Tal situación no se desarrolla en el caso de los Directores en servicio, quienes concentran sus respuestas

en la práctica Gestionar la Instrucción, indicando con esto que más experiencia en el cargo implicaría mayor conocimiento acerca de lo que conlleva el liderazgo.

A su vez, podemos suponer que al estar ambos grupos en cargos distintos, inician su formación desde bases diferentes, lo que podría verse reflejado en ritmos de aprendizaje dispares. Los programas de formación ejemplares comparten el hecho de que han desarrollado un enfoque integral que permite a los directores desarrollar sus habilidades de liderazgo de la instrucción en la práctica, mediante la conexión de los nuevos conocimientos con las prácticas específicas y concretas (West, Jackson, Harris, & Hopkins, 2000). Es probable que a los aspirantes a la dirección se les dificulte la vinculación de los nuevos conocimientos, al no contar con un contexto o realidad que les permita vincular los temas a su quehacer cotidiano (Barrea, 2011). Quizás, para ellos, se vuelve más complejo aprender las nuevas conceptualizaciones que están conociendo.

Ahora bien, esta diferencia, más allá de ser esperable, nos confirma que existen necesidades de formación distintas de los actores educativos, variando según la etapa del desarrollo de carrera en que se encuentren (Muñoz y Marfán, 2011; OECD, 2008). Esto resulta particularmente preocupante considerando que, como se mencionó, de los 20 programas de formación de la última versión del Plan de Formación de Directores de Excelencia en Chile, solo se implementaron dos (un diplomado y una pasantía) abocados exclusivamente a profesionales en pre servicio de cargo directivos y dos exclusivos para directores en ejercicio (MINEDUC, 2013).

5.2. Una formación orientada en las prácticas que mejoran la labor docente

La tabla 6 nos indica que la principal categoría que los directores refieren en sus respuestas considerando las cuatro propuestas por Leithwood et al. (2006) es Gestionar la Instrucción, lo que evidencia que los directores en ejercicio tienen el foco puesto en lo que sucede en el aula, alineándose con el marco de liderazgo nacional e internacional. Sus respuestas dan cuenta que quieren saber más sobre temáticas pedagógicas, como bases curriculares, los programas de estudio y evaluación. Sin embargo, los datos también indican que sus necesidades se inclinan por desarrollar habilidades para el monitoreo curricular y acompañamiento a los profesores, con mayor énfasis en estas últimas. En otras palabras, los directores requieren “una vuelta al aula”, desde las habilidades y estrategias que esto implica, más que desde solo un conocimiento teórico.

En la misma tabla, observamos que solo el 2% de las respuestas de los directores se relacionan con la categoría Desarrollar Personas. Este hallazgo resulta preocupante, si consideramos que el estudio de Robinson et al. (2008) revela que la categoría Promoción y Participación en el aprendizaje y desarrollo docente es aquella que tiene más impacto en los aprendizajes de los estudiantes. Los autores señalan que esta práctica se refiere a ir más allá del simple apoyo y patrocinio a los profesores, apuntando más bien, y como su nombre lo indica, a la promoción y participación activa en el desarrollo profesional de los docentes. Se requiere entonces enfatizar la gestión en los temas instruccionales, involucrándose en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus profesores.

Si leemos en conjunto los resultados de los directores en las categorías Gestionar la Instrucción y Desarrollar Personas, creemos que falta avanzar en el conocimiento y prácticas requeridas para trabajar con los profesores y así fortalecer su quehacer pedagógico. Se desprende que ya están conscientes de que la gestión de la enseñanza es la temática más relevante, sin embargo, ignoran un paso siguiente, es decir, cómo trabajar con sus profesores para que mejoren sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la principal categoría -considerando las cuatro propuestas por Leithwood et al. (2006) que los aspirantes a director refieren en sus respuestas (tabla 5), es Rediseñar la Organización, revelando que lo más importante para ellos es el trabajo en equipo, así como el manejo del clima escolar y la disminución de los conflictos, enfocándose sobre todo en aspectos más organizacionales. A su vez, la categoría Gestionar la instrucción, si bien es la segunda con mayor número de respuestas, es menor al indicado por los directores en ejercicio. Si a esto le agregamos que este grupo no tiene respuestas relacionadas con la categoría Desarrollar Personas, se puede inferir que, a diferencia de los directores en ejercicio, los aspirantes a la dirección aún no tienen claro cuál es el foco principal de su futuro rol como líder educativo: apoyar a los profesores en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.

5.3. Actualización constante: una formación a cargo de la propia comunidad educativa

Al revisar algunas de las necesidades de conocimiento que los participantes expresan en sus respuestas, creemos que estas podrían ser abordadas por la propia escuela y no necesariamente en un curso de formación. Ejemplos de esto son: Normativa vigente, Bases Curriculares, Programas de Estudio y Conocer buenas prácticas pedagógicas. Si hay algo que caracteriza estas temáticas es que son altamente variables en el tiempo, y las continuas reformas y ajustes en educación obligan a los profesionales docentes a actualizarse constantemente en estos ámbitos.

En base a lo anterior, creemos que la mejor forma de lograr esta actualización permanente es que la propia escuela aborde esta necesidad. En este sentido, las *comunidades de aprendizaje* se vuelven cruciales para responder no solo a estos requerimientos, sino a todos aquellos que surgen en el día a día y que no pueden esperar la aparición de un curso de actualización. En esta línea, Stoll et al. (2006) definen comunidad de aprendizaje como:

Un grupo inclusivo de personas, motivada por una visión de aprendizaje compartida, que trabajan y se apoyan mutuamente, descubriendo vías, dentro y fuera de la comunidad inmediata, donde averiguar sobre sus prácticas y donde juntos aprenden nuevas y mejores maneras que pueden mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes (p. 1).

Entendemos que estas necesidades descritas por los participantes no deben responderse directa ni necesariamente a través de programas de formación selectivos y focalizados, sino, que se debe empoderar a los actuales directores y aspirantes a director y sus equipos, en los conocimientos y prácticas necesarios para

desarrollar comunidades de aprendizaje al interior de la escuela. Para esto resulta clave, desde las políticas públicas, poder brindar a los establecimientos educativos mayores condiciones que favorezcan espacios de trabajo colaborativo.

6. CONCLUSIONES

Ante la pregunta de si existen diferencias entre las necesidades de formación de directores en servicio y pre-servicio, el presente estudio permite afirmar que sí existen diferencias.

En primer lugar, respecto de lo que ambos grupos entienden acerca de lo que un líder efectivo debe hacer. Mientras los directores tienen necesidades claras de formación en lo que la evidencia indica que es clave en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir, la categoría Gestionar la Instrucción, los aspirantes a director poseen necesidades vinculadas a una mirada más organizacional (categoría Rediseñar la Organización). Lo anterior llevaría a proponer que los aspirantes requieren de una formación que, si bien debe abordar aquella categoría, debe intencionar el cambio de creencia: desde lo organizacional hacia lo pedagógico.

En segundo lugar, los datos recogidos permiten inferir que en un proceso de formación existen diferentes ritmos de aprendizaje en ambos grupos al partir de desiguales conocimientos previos. En este sentido, son claves las respuestas generales con que los aspirantes a director respondieron a la pregunta formulada. Dicha generalidad se podría explicar porque estos profesionales aún no asumen un rol directivo fuera del aula, lo que implica que el liderazgo puede resultar distante para ellos. Esto lleva pensar que los aspirantes a director tardarían más tiempo en comprender los conceptos asociados al marco de prácticas de liderazgo que el MINEDUC desea que aprendan, dado que la transferencia desde lo conceptual hacia la práctica, es más compleja en sus casos. De esta manera, se considera que no es recomendable reunir en un mismo proceso de formación a directores y aspirantes a director.

Fuera de las diferencias expresadas, existen algunas necesidades de formación que son similares para ambos grupos. En primer lugar, resulta preocupante que en ambos casos no se presenten necesidades de formación relacionadas con la categoría Desarrollar Personas, considerando que, según la literatura, es la categoría que más impacto tendría en el aprendizaje de los estudiantes. Esto nos habla del desconocimiento de la relevancia de las prácticas vinculadas a esta categoría. Es interesante que los directores ya tengan la mirada puesta en el aula (Gestionar la Instrucción), sin embargo, el trabajo está incompleto si esta mirada no se traduce en el apoyo al mejoramiento de las prácticas de sus profesores.

Respecto a lo sostenido, una forma ilustrativa de entender esta simple pero a la vez compleja aseveración, es pensando la categoría Gestionar la Instrucción como aquella que nos permite levantar información, y la categoría Desarrollar Personas como aquella que usa esta información para trabajar con los profesores en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, se hace necesario intencionar programas de formación diferenciados, donde los énfasis de los

contenidos y las metodologías deban ser distintos, pero que a ambos grupos le permitan desarrollar las prácticas asociadas al Liderazgo Pedagógico.

Otra similitud entre aspirantes a director y directores en servicio, son aquellas necesidades de conocimiento que pueden abordarse en la propia escuela, y no necesariamente en un programa de formación. Los cambios del currículum y la normativa educativa, o en el conocimiento de buenas prácticas de aula, son temas que se encuentran en continuo cambio, y a veces no se alcanzan a implementar cursos que den respuesta a tiempo a estas necesidades, y que cubran la totalidad del profesorado nacional. Se cree que los programas de formación de líderes deben desarrollar, tanto en aspirantes a director como directores en servicio, habilidades referidas a cómo implementar comunidades de aprendizajes en sus escuelas. De este modo, se busca promover capacidades en los propios establecimientos educativos que permitan hacerse cargo de parte de los continuos cambios que existen en educación.

Mucho se ha avanzado en la formación de líderes educativos en los últimos años, principalmente con el Plan de Formación de Directores de Excelencia que impartió el Ministerio de Educación entre los años 2011 y 2013. Esta política pública no solo vino a marcar una dirección técnica clara en cuanto al currículum que deben aprender los líderes educativos de Chile, sino que además consolidó un cambio cultural que venía en progreso desde hace una década: las escuelas de Chile no necesitan administradores ni gestores, sino líderes pedagógicos y para ser un buen líder hay que formarse. Ahora es tiempo de dar un nuevo paso, y hacer una revisión crítica a la política de formación: contenidos (¿en qué estamos formando?), metodologías (¿cómo estamos formando?) y etapas de la carrera directiva (¿cuándo estamos formando?).

Un buen punto de inicio son los hallazgos de este estudio, que si bien presenta limitaciones metodológicas tales como el tamaño y las características de la muestra, entrega orientaciones claras sobre la importancia de que aspirantes a director y directores en servicio, se formen en aulas separadas. Los marcos internacionales de formación de líderes, también señalan que dicho proceso es continuo y debe ser atendido en cada una de sus etapas, *pre-servicio*, *inducción* y *en servicio*. Con este estudio se pretende poner en evidencia la urgencia de ampliar la discusión de la política pública actual e incentivar este tipo de formación diferenciada.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de www.psicoperspectivas.cl
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.
- Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Perspectiva Educacional*, 50(1), 31-60. Recuperado de www.perspectivaeducacional.cl
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de www.psicoperspectivas.cl
- Bush, T., y Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership. *International Perspectives. Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Decreto Supremo N° 44. Chile. *Determina forma de ejecución plan de formación de directores*. Ministerio de Educación, Chile. Santiago, 13 junio de 2011.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Standford, CA: Standford University, Standford Educational Leadership Institute (SELI).
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M. y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 133 – 240.
- Galdames, S., y Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 50-64.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Huber, S., & West, M. (2002). Developing School Leaders: A Critical Review of Current Practices, Aproaches and Issues, and Some Directions for the Future. En K. Leithwood, P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration Springer International Handbooks of Education* (pp. 1071-1101). Great Britain: Springer Netherlands.
- Horn, A., y Marfan, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de www.psicoperspectivas.cl
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. En W. Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning*. United Kingdom: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Ley número 19.979. Chile. *Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales*. Ministerio de Educación, Chile. Santiago, 4 diciembre de 2013. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146&idParte=&idVersion=2011-02-26>
- Ley número 20.370. Chile. *Establece la Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación, Chile. Santiago, 17 de agosto de 2009. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Marco para la buena dirección*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Objetivos del Plan de Formación de Directores de Excelencia*. Recuperado de <http://www.formaciondirectores.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2013). *Presentación Tercer Seminario Internacional Plan de Formación de Directores*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/fde/doc/201308141123140.Presentacionseminario2013CPEIP.pdf>
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010) ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2008). *Improving School Leadership*. Recuperado de <http://www.oecd.org/>
- Pinto, V., Galdames, S., y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 136-157. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Recuperado de <http://www.oecd.org/>
- Pérez, G. (1994). *Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Resolución Exenta N° 1421. *Aprueba bases y anexos para la presentación de programas y estudios consistentes en la formación de competencias para ejercer el cargo de director de establecimientos educacionales en el marco de lo preceptuado en el Plan de Formación de Directores*. Ministerio de Educación, Chile. Santiago, 11 de febrero de 2013.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, (44)5, 635-674.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. doi <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., y Hawkey, K. (2006). *What is a professional learning community? A summary*. Recuperado de

http://www.lcll.org.uk/uploads/3/0/9/3/3093873/plc_source_materials_summary.pdf

The Wallace Foundation. (2008). *Becoming a leader: preparing school principals for today's schools*. Perspective. New York, NY: Mitgang, D.

The Wallace Foundation. (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Perspective. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/>

West, M., Jackson, D., Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Learning through leadership, leadership through learning. En K.A. Riley & K.S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 30-49). London: RoutledgeFalmer.