



Nota técnica

Liderazgo escolar y formación en servicio: Disposiciones, expectativas y motivaciones más allá de las necesidades formativas.

Camila Jara Ibarra y Javiera Peña Fredes.



Una alianza de:



**SABERES
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACIÓN CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Institución asociada:





Liderazgo escolar y formación en servicio: Disposiciones, expectativas y motivaciones más allá de las necesidades formativas.

Camila Jara Ibarra y Javiera Peña Fredes.

Nota Técnica
Mayo, 2024

Para citar este documento:

Jara Ibarra, C. y Peña Fredes, Javiera (2024). Liderazgo escolar y formación en servicio: Disposiciones, expectativas y motivaciones más allá de las necesidades formativas. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Presentación	5
Una selección de hallazgos relevantes para el liderazgo escolar y la formación en servicio	8
Experiencia, disposiciones y orientación de las y los directores frente a su propia formación continua	8
Decisión para participar en formación continua: Rol central del sostenedor y “salto al vacío”	9
Motivaciones, necesidades y expectativas para la formación continua entre las y los directores	10
¿Cuáles son las principales conclusiones de este estudio?	12
¿Qué implicancias tienen estos hallazgos para el liderazgo educativo y la formación en servicio?	14
Referencias	16

La siguiente Nota Técnica expone los principales elementos conceptuales y resultados del estudio "*Procesos de aprendizaje y liderazgo escolar: Un estudio longitudinal sobre creencias y prácticas directivas*". Específicamente, se da cuenta de los hallazgos relativos a las expectativas, motivaciones y necesidades formativas de directoras y directores que se embarcan en procesos formativos durante el ejercicio de sus funciones¹.



¹ Los resultados aquí expuestos fueron abordados en el artículo publicado en Perspectiva Educacional. Formación de Profesores, en Marzo de 2024, disponible en: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515>

1. Presentación

Existe consenso en que el rol directivo, además de clave en el funcionamiento de las instituciones educativas y la mejora escolar (Bush, 2008; Tian y Huber, 2019), es complejo y requiere, por tanto, del desarrollo de capacidades y formación especializada (Bush, 2008; Mitgang, 2012; Pont, Nusche, y Hunter, 2008). Una adecuada formación contribuye a conductas de liderazgo más competentes y eficaces lo que, en el marco de las escuelas, generará mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje (Bush, 2008; Gronn, 2002; OECD, 2012). En la medida en que el liderazgo educativo, en su concepción, trasciende lo administrativo de la gestión escolar, contemplando prácticas y responsabilidades que abordan ámbitos más integrales, como lo pedagógico, e integran valores y principios, es necesario que aquellos que asuman estos cargos lo hagan con una preparación acorde a las funciones y demandas requeridas. En este contexto, Bush (2018), señala que la formación de las y los líderes escolares podría ser, hoy en día, considerada como una obligación moral.

Las investigaciones existentes han contribuido a visibilizar aspectos clave, buenas prácticas, contenidos relevantes y metodologías más efectivas, así como elementos importantes para la evaluación de la formación de directores y directoras (Byrne-Jiménez, et al., 2016; Darling-Hammond, et al., 2007; Hackmann, et al., 2009; Huber, 2013; Leithwood et al., 1996; Levine, 2005; Osterman y Hafner, 2009; Taylor, et al., 2009). Sin embargo, subsiste una escasez de evidencia respecto a la eficacia de la formación (Darling-Hammond et al., 2009), así como sobre un aspecto clave reconocido por la andragogía en esta efectividad (Knowles, 1988) referido a los procesos de aprendizaje de adultos y, específicamente, a las motivaciones, expectativas y toma de decisión respecto a la propia formación. Esta evidencia limitada se enfrenta asimismo con el llamado a la necesidad por comprender a la persona que lidera y sus procesos de desarrollo profesional (Bush, 2018; West-Burnham, 2009).

En el caso de Chile, desde la década de los noventa se establece como requerimiento para acceder al cargo de director, en el sector público, poseer especialización en gestión directiva (Núñez et al., 2010). El componente educativo y pedagógico de esta gestión fue estipulado por primera vez en 2004, con la promulgación de la ley sobre jornada escolar completa. Desde entonces, la institucionalidad educativa ha reconocido progresivamente la importancia del liderazgo directivo, siendo un momento clave la promulgación de la ley de calidad y equidad de la educación (Ley 20.501) de 2011, en que se posiciona a la figura del director o directora como protagonista del cambio y la mejora escolar (MINEDUC, 2015; Weinstein y Muñoz, 2012). Con esto, el Estado implementa, por primera vez, un plan de formación de directores. Su objetivo fue

fortalecer conocimientos, competencias y prácticas del liderazgo escolar, tanto en directores como en directivos y aspirantes, reconociendo, con ello, las distintas etapas de la trayectoria en la que se encuentran. Hasta entonces, la provisión de este tipo de formación recaía en los propios directores, de forma particular, o en los sostenedores que gestionaban y financiaban instancias formativas para ellos bajo su administración, no existiendo datos, sin embargo, respecto al alcance o características de este tipo de iniciativas.

En paralelo a estos ajustes, en la última década se asiste a una proliferación de oferta formativa en liderazgo, la que, sin embargo, y de acuerdo con la evidencia existente, aún no ha sido capaz de responder, de forma apropiada, a los requerimientos de las y los líderes escolares (Muñoz et al., 2019; Muñoz y Marfán, 2012; Weinstein y Muñoz, 2012). La calidad de esta oferta es heterogénea, con una alta presencia de programas “tradicionales, con un sello más bien academicista, con poca presencia de experiencias prácticas y que no discriminan de acuerdo con las diferentes etapas de la trayectoria directiva, lo que disminuye su potencial efectividad en las prácticas de liderazgo educativo” (Weinstein et al., 2020, p. 270). Asimismo, cabe enfatizar que, a la fecha, el país no cuenta con una carrera directiva que aborde temas como la formación (Weinstein et al., 2020).

Para las y los directores, en ejercicio, la formación en servicio no ha sido establecida como una obligatoriedad y no es, por tanto, una exigencia asociada al cargo, ni incentivada por un sistema de promoción. Actualmente, tiene lugar en un contexto caracterizado por una gran carga laboral y altas demandas, identificándose incluso más de dos centenares de tareas asociadas al cargo (Campos y Luna, 2019), donde el tiempo se vuelve un recurso especialmente escaso y difícil de gestionar para las y los directores (Peña y Sembler, 2022). Complementariamente, la decisión de optar por este tipo de formación surge desde un profesional que alcanzó el puesto más alto al que puede aspirar en la estructura escolar, lo que podría retratar un conjunto de motivaciones menos instrumentales, distinto a lo que ocurre en otras profesiones.

Con ello, surgen las siguientes preguntas: *¿Por qué, en un panorama de complejidad, múltiples demandas y responsabilidades junto a la ausencia de incentivos concretos, las y los directores se embarcan en procesos de formación?* y, de manera más específica *¿Qué características tiene el momento previo a la participación de directores en instancias de formación, en términos de sus motivaciones y proceso de toma de decisión?* Los aspectos aludidos han sido más bien desatendidos por la investigación en este campo, y es un espacio al que este estudio buscó aportar. Este conocimiento, se espera, podría dar sustento y efectividad al sistema local de formación de directores y, con ello, impactar en el mejoramiento escolar (Huber et al., 2018; Weinstein et al., 2016; Weinstein y Muñoz, 2012).

Algunos autores que, desde el liderazgo escolar, han abordado las motivaciones para el aprendizaje, señalan que entre los requisitos para que se produzca aprendizaje de líderes escolares destacan variables individuales o personales, como la disposición

para aprender, actitudes positivas, proactividad y la extraversión (Rodríguez-Gómez et al., 2020). Como indican Clarke y Dempster (2020), considerando la complejidad, incertidumbre e imprevisibilidad de los contextos, que parecen influir cada vez más en el mundo del líder escolar, se vuelve imperativo que las y los líderes escolares se consideren, a sí mismos, como aprendices. Para ello, señalan, aunque axiomático, deben estar motivadas y motivados a aprender y aceptar el hecho de que siempre habrá nuevos aprendizajes y que, por tanto, este debe ser un proceso continuo.

El estudio aquí presentado se desarrolló utilizando un enfoque metodológico cualitativo, buscando levantar información desde la perspectiva de los actores directivos, situándose desde donde experimentan el fenómeno a abordar y mediante la recolección directa de los datos. La técnica de investigación empleada fue la entrevista semiestructurada. Participaron 18 directores y directoras, de cinco regiones del país, que fueron seleccionados y seleccionadas por criterios de conveniencia, estableciendo como único requisito que fuesen directores y directoras que pronto iniciaran un programa de formación (curso, diplomado o postgrado). Todas y todos los directores ejercían sus funciones en establecimientos públicos (de dependencia municipal o de Servicios Locales de Educación Pública, tanto en escuelas como liceos y arribaron o se renovaron en el cargo a través del sistema de Alta Dirección Pública. En todos los casos, los cursos ofrecidos resultaron gratuitos para las y los directores, 11 de ellos debieron postular y los otros 7 son invitados e invitadas de manera directa a participar de la formación por parte del sostenedor. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual, empleando para ello, específicamente, la plataforma *Zoom* y fueron realizadas entre los meses de agosto de 2022 y marzo de 2023, con una duración aproximada de 50 minutos cada una. La información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas fue procesada a través de análisis de contenido.

Una selección de hallazgos relevantes para el liderazgo escolar y la formación en servicio

Desde el análisis de los datos se identificaron tres conjuntos de hallazgos relevantes. Por una parte, se da cuenta de las experiencias previas de formación y las disposiciones, y orientaciones hacia el aprendizaje que declaran las y los directores. Posteriormente, se profundiza en el proceso de toma de decisión que subyace a la próxima participación en una instancia de formación continua. Finalmente, se aborda la triada de motivaciones, necesidades y expectativas que fundamentan esta participación.

2.1

Experiencia, disposiciones y orientación de las y los directores frente a su propia formación continua

Un rasgo común, entre los discursos analizados, es la participación constante en instancias de formación de distinto tipo. Esto, independiente del género e incluso de la trayectoria y experiencia de las y los directores. Al respecto, una directora señala: *“la verdad es que siempre hemos estado haciendo cursos que tienen que ver con liderazgo”* (Directora 18). Son formaciones que iniciaron bien siendo docentes o mientras ejercían algún otro puesto directivo, en algunas ocasiones buscadas y financiadas por ellas y ellos mismos y, en otras, como parte de la oferta disponible por parte del sostenedor o del Ministerio de Educación. Asimismo, existe un discurso común instalado entre las y los directores, independiente de sus años de experiencia docente y en el cargo, en torno a que cualquier instancia formativa conlleva, de algún modo, aspectos positivos y a rescatar en términos de aprendizajes y crecimiento profesional.

Esta alta valoración a la experiencia formativa en sí misma va acompañada de una segunda disposición común en los relatos de las y los directores, referida al carácter normativo que consideran significa la formación continua para las y los docentes, pero de forma especial para los directivos. El carácter de ‘deber moral’ de la formación planteada por Bush (2018) se encuentra fuertemente anclado entre las y los directores, bajo la premisa de que *“uno nunca debe dejar de actualizarse”* (Directora 9). Si bien, una buena disposición previa al aprendizaje y una definición de formación como un deber pueden ser interpretados como elementos positivos, plantean, al mismo tiempo, algunas interrogantes, especialmente, respecto a la eficiencia y eficacia de la formación continua que es realizada de manera constante, donde todo aprendizaje es considerado relevante y necesario.

En todos los casos analizados, el proceso de toma de decisión respecto a la formación está condicionada a la oferta del sostenedor/liderazgo intermedio. Esto es, las y los directores coinciden en señalar que los sostenedores son quienes suelen canalizar o gestionar la oferta formativa, a la que, dependiendo de su naturaleza (canalizado o gestionado), pueden postular voluntariamente o son más bien compelidos a participar. En los casos analizados, las y los directores deciden, más bien, con base a recursos y opciones limitadas. Esto implica que, en el caso de los que voluntariamente postulan a la oferta formativa canalizada por los sostenedores, suelen aceptar una opción que no es necesariamente la mejor alternativa, en términos de ajustarse a sus intereses, necesidades o motivaciones formativas. Asimismo, se trata de una decisión que se ubica dentro de un sistema de toma de decisiones mayor, que trasciende al director o directora y donde el rol que juega el sostenedor es crucial. En general, se trata de un sistema de decisiones supeditado a las posibilidades, más que a una formación definida a partir de sus necesidades formativas individuales.

Al tratarse de una oferta de capacitación propuesta en el espacio laboral, por parte de una autoridad en un sistema jerárquico, plantea interrogantes en torno a si la decisión de las y los directores es finalmente tomada de forma libre y autónoma o si puede ser resultado, en parte, por una presión por participar desde el sostenedor. Si bien, en estos casos, las y los directores no participan, ni se involucran en este momento previo o de planificación de su propio aprendizaje, sí lo hacen al decidir si aceptan o rechazan la oferta formativa. Este aspecto les permite tener algún grado de injerencia, agencia o participación - la capacidad de actuar que es mediada por la estructura en que el individuo se inserta (Hitlin y Elder, 2007) -, por limitada que sea, en este proceso de decisión.

Al mismo tiempo, para las y los directores de la muestra, la decisión de formarse representa una especie de salto al vacío. Esto es, todas y todos los directores, sin excepción, y *ad-portas* de comenzar los programas descritos, señalan no conocer en profundidad la oferta formativa en que participarán. En algunos casos, incluso no tienen claridad si corresponde a un curso o a un diplomado, su duración u horarios, o de los contenidos que constituyen la malla curricular. Esto ocurre independientemente de la duración de la capacitación o formación a la que postulan. Resulta relevante que este desconocimiento persiste incluso a pocos días del inicio de la instancia formativa. Las y los directores muestran un conocimiento general sobre la institución formadora que impartirá el curso, y poseen una idea más bien vaga de la instancia formativa que se desprende del título del curso, pero no un conocimiento más profundo al respecto. Esto ocurre tanto entre los que señalan voluntariamente participar en la instancia formativa, como en aquellos compelidos a hacerlo.

Es relevante recordar que se trata de cursos o diplomados cortos, y no de programas más extensos o estudios de postgrado. Este hecho plantea la posibilidad de que un curso que implique un financiamiento individual, uno de mayor duración o con mayores consecuencias para la carrera profesional podrían desencadenar otro tipo de toma de decisión, así como un mayor nivel de planificación previa por parte de las y los directores. Este hecho podría interpretarse asimismo como una muestra de confianza hacia la oferta propuesta por el sostenedor. Esto es, sin saber exactamente en qué consiste la formación, debe tratarse de un programa adecuado pues es el sostenedor o autoridad quien lo disponibiliza.

2.3

Motivaciones, necesidades y expectativas para la formación continua entre las y los directores

Junto a una disposición general caracterizada por un fuerte impulso por aprender y a perfeccionarse constantemente, surgen en el relato de las y los directores motivaciones más concretas relacionadas con su participación en las instancias de formación prontas a iniciar. Si bien, y en concordancia con la disposición y orientación inicial, la adquisición de conocimientos surge entre los directivos como una motivación, prevalece en sus discursos la intención de participar en programas de formación como una manera de conformar o ser partícipes de redes de apoyo, ya sean formales o informales. Esto es, más que la adquisición de contenidos, una motivación y expectativa central para las y los directores; es involucrarse en una red para compartir y recibir experiencias prácticas o de resolución de problemas cotidianos, lo que es considerado como una herramienta que se obtiene al participar en un determinado programa de capacitación. En la misma línea, existe consenso al valorar la alta preparación técnica, conocimiento práctico y experiencia de trabajo en establecimientos educacionales de quienes dictan los programas de formación.

Con todo, más allá de los contenidos, las y los directores coinciden en enumerar ciertas características que consideran posibilitan que instancias de formación continua sean exitosas, y que forman parte de sus expectativas *ad portas* a iniciar su participación. Por una parte, coinciden en señalar que esperan encontrar metodologías de trabajo prácticas más que teóricas, basadas en el trabajo colaborativo fundado en la experiencia de las y los participantes y en la resolución de problemas concretos y atingentes de las escuelas. En general, son muy críticos de los programas de formación teóricos, en tanto consideran que no se adecúan a los tiempos actuales en que la información es altamente disponible y las y los directores pueden, de forma autónoma, acceder a este tipo de conocimiento.

Por otra parte, y de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, lo que las y los directores piensan o identifican como necesario de aprender - el autodiagnóstico de necesidades -, se relaciona con aquello que ellas y ellos mismos han definido como necesario en un proceso de auto-comprensión. Esto parece estar muy determinado por la noción de

que las competencias y, por tanto, las necesidades formativas que las y los líderes requieren son amplias, diversas y en constante expansión. Dicha visión parece estar detrás de que de cualquier instancia de formación es posible aprender algo. Es así como las necesidades descritas en las entrevistas parecen ser amplias y, a la vez, difusas, tanto como las exigencias a la escuela desde la sociedad.

En otras palabras, existe un diagnóstico claro respecto a que el rol del liderazgo necesita de múltiples competencias, sin un reconocimiento específico de cuáles son, sino más bien que estas competencias son múltiples, diversas, necesarias y que, además, deben estar en constante perfeccionamiento. Si bien, hay un panorama difuso de las necesidades, hay una tendencia en las entrevistas a destacar algunas competencias y necesidades de formación más concretas que pueden ser agrupadas como: i) gestión de la dimensión socioemocional; ii) herramientas para liderar docentes; iii) gestión de la inclusión y necesidades educativas especiales; iv) habilidades de gestión en el actual contexto de crisis política y sanitaria; y v) comunicación asertiva en el manejo de personas.



3.

¿Cuáles son las principales conclusiones de este estudio?

A partir de datos cualitativos recopilados en entrevistas con directores y directoras de escuelas de distintas regiones de Chile, en el momento previo a participar en instancias de formación, es posible arribar a las siguientes conclusiones:

- ✓ Se observa una fuerte motivación por aprender y a hacerlo de manera constante, participando en programas de formación, incluso, sin conocer los contenidos o la estructura de estos. En el caso de las y los directores de la muestra, ninguno ha participado en el proceso de decisión, ni de planificación y no tienen claridad respecto a cómo se llevará a cabo tal aprendizaje. De igual forma, poseen algunas nociones respecto a lo que se va a aprender, y tienen motivos más claros respecto a la importancia de ese aprendizaje, aunque esas razones son generales y difusas, y no responden a un ejercicio de diagnóstico de necesidades y competencias.
- ✓ En relación con el proceso de toma de decisión de las y los directores de la muestra frente a participar en una instancia de formación, es posible afirmar que se caracteriza por ser poco sistemático, donde el decisor acepta como buena la solución que resuelve su problema, aunque no necesariamente sea la mejor opción.
- ✓ Pese a ser instancias en las que directores y directoras participan, de manera voluntaria y la propia agencia juega un rol importante, el grado de libertad con que cuentan en este proceso de toma de decisión debe ser entendido en un marco en que el sostenedor es quien oferta y disponibiliza las oportunidades de formación. El proceso de toma de decisión de las y los directores se caracteriza por estar supeditado a las posibilidades más que a las necesidades de formación.
- ✓ Las razones para participar en una formación parecen ser difusas, altamente condicionadas por la oferta del sostenedor, pero en un panorama donde destaca el sentido de agencia del líder, o lo que se ha definido como *self-*

directivity y autonomía (Knowles, 1988). Si bien el espacio para decidir, que tienen las y los directores de la muestra, es limitado, esto es, sólo pueden decidir si aceptan o no una determinada oferta formativa, este espacio les otorga un sentido de control y agencia relevante. Esta sensación de agencia en un modelo que parece lejano y externo es lo que puede transformar, en este sistema de decisión, a un motivador externo (cumplir con la oferta o una exigencia de una autoridad) en un motivador interno (el deseo de autónomo de aprender).

-  Se observa entre las y los directores, de manera muy nítida, una disposición 'abierta al aprendizaje' (Robinson et al., 2009) u orientada al aprendizaje (Sánchez, 2015). Esta disposición representa una buena noticia que, sin embargo, se ve ensombrecida frente a un sistema de diagnóstico de necesidades poco exhaustivo y de acceso a la oferta formativa muy limitado. Un sistema de este tipo supone el riesgo de que la disposición a aprender observada en las y los directores de la muestra no sea un recurso utilizado de manera eficiente.
-  Las y los directores consideran que la formación es una herramienta clave, pero especialmente entendida como una posibilidad de resolución de problemas cotidianos. En la misma línea, si bien la adquisición de conocimientos surge entre los directivos como una motivación importante para aprender y participar en programas de formación, prevalece en sus discursos un interés marcado por conformar o ser partícipe de redes de apoyo, ya sean formales o informales.
-  Más que en otras profesiones, es posible observar entre las y los directores un fuerte componente normativo en la línea de la formación. Frente a lo desafiante del panorama e información que reciben a diario, las y los líderes deben organizar el entorno y traducirlo en una autodefinición de liderazgo, en ciertas competencias y en necesidades formativas (Ganon-Shilon y Schechter, 2017). En otras palabras, se puede interpretar que las y los directores consideran la formación como necesaria, en tanto constituye una herramienta clave y que parece una salida frente a las múltiples demandas que se generan interna (individualmente y en la escuela) y externamente (sistema educativo y sociedad en general) al rol del líder.

¿Qué implicancias tienen estos hallazgos para el liderazgo educativo y la formación en servicio?



Los hallazgos indican que el sistema de formación de directores en Chile podría mejorar en su capacidad de diagnóstico, ya sea otorgando más espacio a las y los líderes para autoevaluar sus necesidades como permitiendo a los sostenedores ofrecer una oferta formativa más específica, más acotada y dirigida a las necesidades de cada escuela o líder escolar.



Dado que la capacidad de decidir de manera voluntaria, el sentido de agencia y la planificación son aspectos que fomentan la motivación y el compromiso con el aprendizaje en los adultos, es importante que las y los directores se involucren de manera más activa en la fase previa a su participación en los programas de formación.



Vinculado a lo anterior, es relevante que la oferta formativa emplee estrategias que busquen atender a las necesidades formativas, pero también comunicar los objetivos, enfoques y metodologías que emplearán, integrando por ejemplo instancias de diagnósticos previos, que permitan un involucramiento de sus próximos participantes en el proceso de elaboración de la formación o, al menos parte, de ella. Pudiendo subsanar con ello también, un hallazgo de lo estudiado respecto al desconocimiento inicial transversal de las y los participantes respecto a sus instancias formativas.



Si bien el interés de las y los directores por adquirir conocimiento práctico, a través de las formaciones, sigue la lógica de adquirir herramientas para la resolución de problemas cotidianos. A partir de esto, vale la pena preguntarse si sería quizás más eficiente focalizar los recursos y potenciar esfuerzos en políticas centradas en la conformación y consolidación de redes de líderes, en conocer y recibir la experiencia de pares, así como de herramientas más concretas y cercanas a la resolución de problemas diarios.



Se sugiere que las políticas se enfoquen en entregar mayores y mejores herramientas de apoyo en la gestión cotidiana del liderazgo y desalentar, con ello, el hábito de una formación que se vuelve casi rutinaria o constante. Esto último, a costa de mayores exigencias y sobrecarga a una labor ya de por sí demandante y donde es el espacio educativo el que en última instancia se resiente. Una formación en que las y los directores esperan encontrar respuestas y salidas a sus desafíos diarios, más que el aprendizaje de contenidos específicos.



No se plantea con esto que sostenedores y líderes escolares no deben perseverar en la formación continua, sino plantearlo y hacerlo de manera más espaciada, enfocada y en programas pertinentes, mejorando así, de manera efectiva, la capacidad de liderazgo y el impacto en la mejora educativa.

Referencias

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. <https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2019/02/Las-técnicas-de-análisis-de-contenido-una-revisión-actualizada.pdf>

Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education. Education Leadership for Social Change*. SAGE Publications.

Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>

Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>

Byrne-Jiménez, M., Gooden, M. A. y Tucker, P. D. (2016). Facilitating Learning in Leadership Preparation: Limited Research but Promising Practices. En *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 187-215, 2nd ed.). Routledge.

Campos, F. y Luna, D. (2019). Acciones y responsabilidades de los directores escolares municipales según la normativa chilena. En *Actas Del III Congreso Internacional Sobre Liderazgo y Mejora Escolar, CILME 2019* (pp. 450-456). Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación (RILME) & Universidad Diego Portales.

Clarke, S. y Dempster, N. (2020). Leadership learning: The pessimism of complexity and the optimism of personal agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 711-727. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787196>

Cunningham, K. M. W., VanGronigen, B. A., Tucker, P. D. y Young, M. D. (2019). Using Powerful Learning Experiences to Prepare School Leaders. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(1), 74-97. <https://doi.org/10.1177/1942775118819672>

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs. School Leadership Study. Final Report*. Stanford Educational Leadership Institute.

Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. y Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118269329>

Dempster, N., Freakley, M. y Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13603120119436>

Dempster, N., Lovett, S., Flückiger, B. y Johnson, G. (2018). Desarrollo profesional de los directivos: Un acto de permanente equilibrio. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 241-273). Ediciones Diego Portales.

Duncan, H. E. (2013). Exploring gender differences in US school principals' professional development needs at different career stages. *Professional Development in Education*, 39(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.722561>

Ferreira, D., MacLean, G. y Center, G. E. (2018). Andragogy in the 21st century: Applying the assumptions of adult learning online. *Language Research Bulletin*, 32(11), 10-19.

Ganon-Shilon, S. y Schechter, C. (2017). Making Sense While Steering Through the Fog: Principals' Metaphors within a National Reform Implementation. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2942>

Gerring, J. (2015). ¿Qué es un estudio de caso y para qué sirve? En R. Castiglioni, & C. Fuentes (Eds.), *Política Comparada Sobre América Latina: Teorías, Métodos y Tópicos* (pp. 79-116). Ediciones Universidad Diego Portales.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)

Hackmann, D. G., Bauer, S. C., Cambron-McCabe, N. y Quinn, D. M. (2009). Characteristics, preparation, and professional development of educational leadership faculty. En M. D. Young, G. M. Crow, J. Murphy, & R. T. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 225-267). Routledge.

Herrmann, J. W. (2017). Rational Decision Making. En *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online* (pp. 1-9). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118445112.stat07928>

Hitlin, S. y Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170-191. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

Huber, S. (2013). Multiple Learning Approaches in the Professional Development of School Leaders—Theoretical Perspectives and Empirical Findings on Self-assessment and Feedback. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(4), 527-540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>

Huber, S., Skedsmo, G. y Schwander, M. (2018). Cómo aprenden los directivos y fortalecen su reflexión profesional en tanto líderes pedagógicos. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 200-240). Ediciones Diego Portales.

Knowles, M. S. (1988). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (Revised edition). Cambridge Book Co.

Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G. y Wilson, P. (1996). Preparing school leaders: What works? *Journal of School Leadership*, 6(3), 316-341. <https://doi.org/10.1177/105268469600600306>

Levine, A. (2005). *Educating School Leaders*. Education Schools Project. <https://eric.ed.gov/?id=ED504142>

Matthews, P., Moorman, H. y Nusche, D. (2007). *School leadership development strategies: Building leadership capacity in Victoria, Australia A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. OECD Publishing.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3-13. <https://doi.org/10.1002/ace.3>

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Mitgang, L. (2012). *The Making of the Principal: Five Lessons in Leadership Training. Perspective*. Wallace Foundation.

Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M. J. (2019). Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>

Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 83-110). Fundación Chile y CEPPE.

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. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.

Osterman, K. y Hafner, M. (2009). Curriculum in Leadership Preparation: Understanding Where We Have Been in Order to Know Where We Might Go. En M. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 269-318). Routledge.

Peña, J. y Sembler, M. (2022). Prácticas directivas y gestión del tiempo. Tres estudios de caso de directoras en Chile. *RLE. Revista de Liderazgo Educacional*, (2), 32-53. <https://doi.org/10.29393/RLE2-2PDPS20002>

Pont, B., Nusche, D. y Hunter, M. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing.

Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministry of Education of New Zealand.

Rodríguez-Gómez, D., Ion, G., Mercader, C. y López-Crespo, S. (2020). Factors promoting informal and formal learning strategies among school leaders. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 240-255. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1600492>

Sánchez, I. (2015). La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y Tecnología de la educación de adultos [Tesis doctoral, Universidad Cardenal Herrera-CEU, Elche,

España]. Repositorio institucional CEU. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragogía%20de%20Malcom%20Knowles_teoría%20y%20tecnología%20de%20la%20educación%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20Sánchez%20Domenech.pdf

Taylor, D., Cordeiro, P. y Chrispeels, J. (2009). Pedagogy. En M. Young, G. Crow, J. Murphy, & R. Ogawa (Eds.), *Handbook of Research on the Education of School Leaders* (pp. 319-369). Routledge.

Tian, M. y Huber, S. G. (2019). Mapping educational leadership, administration and management research 2007-2016: Thematic strands and the changing landscape. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 129-150. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2018-0234>

Weinstein, J., Beca, C. y Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: Una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. *Horizontes y Propuestas Para Transformar El Sistema Educativo Chileno* (pp. 256-277). Ediciones Biblioteca Del Congreso Nacional de Chile.

Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad En La Educación*, (44), 12-45. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>

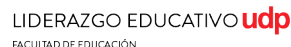
Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE-Fundación Chile.

West-Burnham, J. (2009). *Rethinking educational leadership: From improvement to transformation*. A&C Black.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). Sage.



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl