



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°6 - 2017

La formación de directores en proceso de inducción

Andrea Carrasco Sáez, Jorge Gajardo Aguayo y Pablo González Martínez
Universidad de Chile - Universidad de Concepción



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



La formación de directores en proceso de inducción

Andrea Carrasco Sáez, Jorge Gajardo Aguayo y Pablo González Martínez

Informe técnico No. 6
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Carrasco, A., Gajardo, J. y González, P. (2017). La formación de directores en proceso de inducción. Informe Técnico N° 6. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

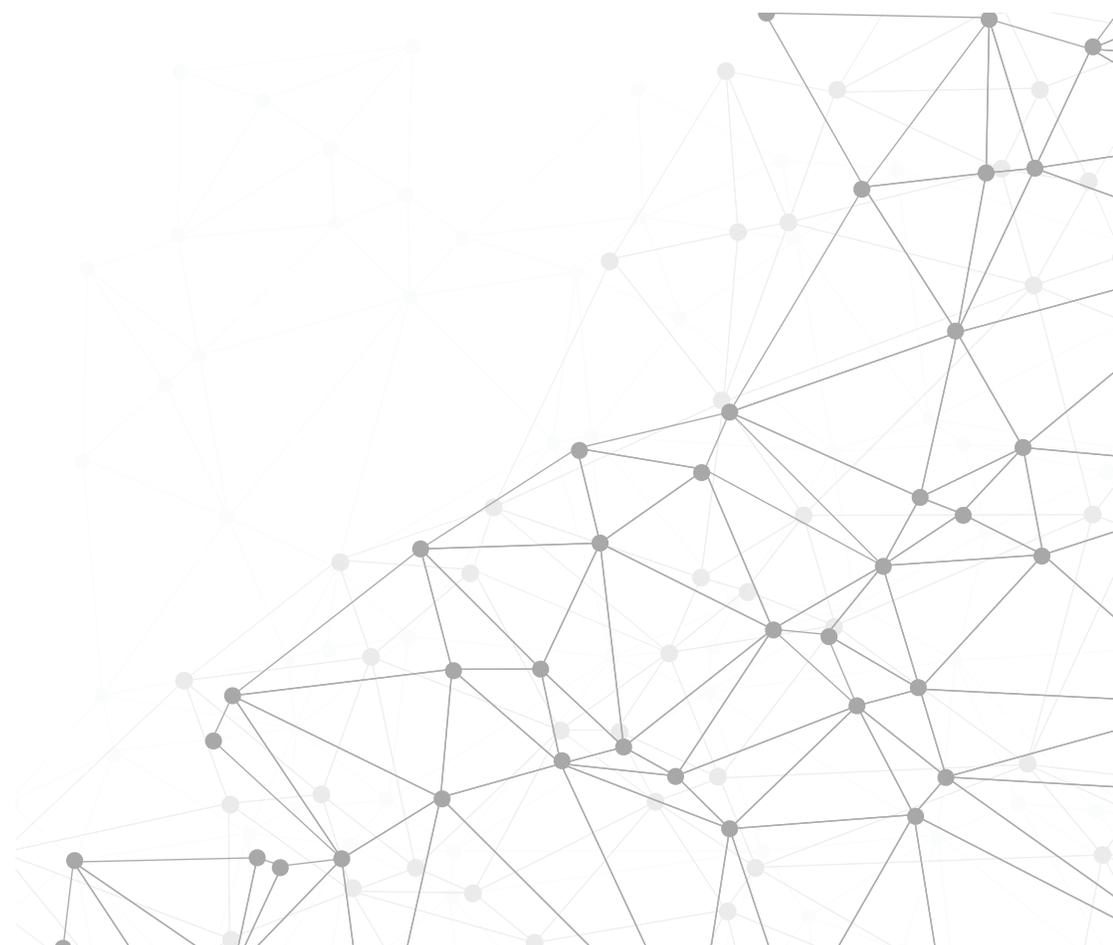
Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Nuevas demandas y complejidades al rol del director/a	4
Tensiones del proceso de transición y socialización de directores noveles: desafíos a las necesidades formativas	6
Programas de inducción a directores noveles a partir de la experiencia internacional y nacional	8
El rol y habilidades del Mentor para apoyar a directores noveles en contexto de programas de inducción	11
Recomendaciones para el diseño de programas de inducción	13
Referencias bibliográficas	15





NUEVAS DEMANDAS Y COMPLEJIDADES AL ROL DEL DIRECTOR/A

El rol del director es un trabajo exigente, multisistémico y complejo, que precisa de habilidades de gestión y liderazgo (Crow, 2006; LaFrance & Beck, 2014; Murphy & Vriesenga, 2006; Normore, 2004). Por ello, las expectativas sobre este rol convergen en un tipo de liderazgo y gestión que se ha vuelto clave en la organización, en la medida que se espera produzca impacto en los aprendizajes de los estudiantes, a partir de un proceso de influencia sobre los docentes (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008; Yukl, 2006). Sin embargo, desarrollar este tipo de liderazgo implica trazar una ruta compleja.

En primer lugar, porque el proceso de influencia para llevarlo a cabo conlleva una negociación constante con los intereses y particularidades propios, y de los demás. Esto les ha generado a los directivos escolares un ambiente de alta demanda, que espera de ellos múltiples funciones: ser el estratega que da propósito y orienta a la organización, responsable de desarrollar las capacidades de las personas, representante institucional, mediador entre grupos de interés, relacionador público, entre otras (Huber, 2009).

En segundo lugar, dicha negociación se realiza en un contexto organizacional, configurado por un conjunto de prácticas que ponen a las personas y a las cosas en un lugar —las contextualiza— y les da (o niega) el poder de hacer cosas y pensar sobre ellos mismos de cierta forma (Ortner, 1984). Las prácticas necesariamente deben estar siempre abiertas a polémicas o desacuerdos, y esto las mantiene continuamente en un estado de tensión y cambio.

Estos dos aspectos, entre muchos otros, implican que el punto de vista tradicional de la dirección escolar, a saber, mantener el status quo y seguir una asignación jerárquica de tareas

y responsabilidades, ya no funciona (Huber & Yu, 2004). Por el contrario, recientes investigaciones (LaFrance & Beck, 2014; Spillane & Lee, 2014) han listado las características y las habilidades que el director debería demostrar para cumplir con éxito su función. Entre estas destacan determinación, auto-confianza, balance emocional, sensibilidad, visión a largo plazo, afrontamiento inteligente del fracaso, optimismo, preocupación y cuidado del sistema escolar. Además, según estos autores, el director debe ser capaz de mantener relaciones interpersonales de alto nivel, usar recursos de manera efectiva, estar familiarizado con las regulaciones del trabajo, construir relaciones basadas en la confianza, ayudar a los maestros a crecer, y formar un clima educativo y de aprendizaje desafiante.

Una transición compleja al nuevo cargo

Las dificultades asociadas al rol de director permiten contextualizar la complejidad del tránsito desde la sala de clases o desde un cargo de liderazgo medio, hacia la gestión educativa enmarcada en el rol del director. Dicha transición es un punto de inflexión agudo, significativo y crítico para el individuo, que requiere una conceptualización diferente del tiempo, el espacio y el contenido (Arar, 2017; Spillane & Lee, 2014; Stevenson, 2006). Representa un cambio considerable para la mayoría de los recién llegados, un cambio claro y a menudo abrupto en la perspectiva, las expectativas y las tareas laborales para los principiantes (Thomson, 2009). Al mismo tiempo, implica adoptar un estado mental diferente, en un rol que requiere sincronización estructural y una consideración coordinada de las dimensiones educativa, pedagógica, cultural, administrativa, técnica y humana (Oplatka, 2010).

Esta transición, que se enmarca en lo que Oplatka (2012) denomina “etapa de inducción”, significa para los nuevos directores

un proceso de asimilación y socialización en la escuela y en su rol, pasando de la enseñanza a la dirección. El director, requiere reconstruir y consolidar una identidad personal y profesional frente a su comunidad y aprender del rol (Stevenson, 2006), encontrándose frente a éste, colmado de temores y expectativas, incluso idealizándolo.

La etapa de inducción se considera fundamental y crítica, ya que significa una transición del enfoque de enseñanza idealista de un docente a un enfoque práctico y realista de un gerente, teniendo en cuenta diversas restricciones y necesitando mucho autoaprendizaje. Es una etapa acompañada de muchos dilemas y deliberaciones. Mientras los docentes principalmente enseñan a los estudiantes, los directores asumen un trabajo multifacético que incluye la superposición de funciones educativas, de liderazgo, gerenciales y políticas (Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012; Spillane & Lee, 2014; Weinstein & Hernandez, 2014). Por tanto, la administración de estos roles en competencia representa un conflicto permanente (Spillane & Lee, 2014), y para los directores recién llegados, este conflicto crea potencialmente dilemas de identidad a medida que se adaptan en la posición.

La etapa de inducción generalmente es considerada como un período de consolidación y establecimiento en el rol, que se caracteriza por una sensación inicial de conmoción, intensidad, múltiples obstáculos, miedo debido a la pesada carga de trabajo y dificultad para asimilar en el nuevo entorno organizacional (Koyama, 2014; LaFrance & Beck, 2014; Normore, 2004; Spillane & Lee, 2014). A menudo, los directores noveles abordan estas dificultades a través del ensayo y error, recibiendo ayuda de otros o bien recurriendo a experiencias personales previas (Spillane & Lee, 2014; Wildy & Clarke, 2008).

Al respecto, es relevante destacar las conclusiones del estudio de Weinstein et al. (2016, P.37), quiénes determinaron que ciertos elementos particulares de las trayectorias laborales de los directores que recién se inician en el cargo ejercen una importante influencia en el tipo de conocimientos y habilidades con los que se asciende en el rol, entre los que destacan los siguientes:

- Ser insider/outsider: Si bien los insider se encuentran familiarizados con el contexto, presentan más dificultades que los outsider, dado que deben establecer “nuevos límites con sus anteriores pares, sus propios conflictos identitarios de rol y la compleja validación de su liderazgo”.
- Dependencia de origen: Particularmente quienes transitan desde el mundo privado al público enfrentan dificultades, principalmente por su desconocimiento de la gestión y normativa municipal, así como una mayor resistencia de los docentes.
- Tipo de cargo directivo desempeñado con anterioridad: Aunque el estudio tiene limitaciones al respecto —dado que es de carácter exploratorio—, inicialmente se puede señalar que el tipo de cargo previo (por ejemplo, jefe de UTP o inspector) incide en el estilo de liderazgo y el foco en lo pedagógico.

Vivir la experiencia: Socialización en el rol

El nuevo director de escuela, desarrolla su aprendizaje más valioso a través de la socialización experimentada mientras se desempeña en el rol (Weindling & Dimmock, 2006). No existe experiencia o preparación suficiente —ya sea formal o informal— que pueda proporcionar una inducción suficiente al cargo más que la propia experiencia en el rol. Crow (2006), llama a esta experiencia “socialización organizacional”, que implica comprender el cómo se hacen las cosas en la escuela mientras se desempeña el rol. Dicha socialización organizacional, ocurre paralela a la socialización personal, que conlleva un proceso donde el nuevo director asume una nueva identidad, a medida que adopta el nuevo rol.

Crow (2006) señala que las creencias, valores y actitudes de los directores noveles son fundamentales para asegurar una socialización personal exitosa en un contexto de cambio externo cada vez más complejo y desafiante. Por tanto, los programas de formación deben abordar el desarrollo de valores y disposiciones para permitir un cambio exitoso de rol e identidad (Walker & Qian, 2006). Asimismo, además de centrarse en la socialización, un elemento fundamental es la autoconciencia, que permita definir los valores y determinar cómo trabajarán con ellos en su comunidad (Walker & Qian, 2006).



TENSIONES DEL PROCESO DE TRANSICIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE DIRECTORES NOVELES: DESAFÍOS A LAS NECESIDADES FORMATIVAS

Esta etapa de transición y socialización en el nuevo rol implica una serie de tensiones para los directores que se inician por primera vez en el cargo. Dichas tensiones se pueden considerar como desafíos a la formación que requerirían para abordar el rol, durante el proceso de inducción.

Varias investigaciones (García-Garduño, Slater & López-Gorosave, 2011; Mentz, Webber & van der Walt, 2010) señalan que los desafíos de los directores noveles son similares en varios entornos culturales, sin embargo, la relevancia, intensidad, consecuencias y métodos de manejo de conflictos parecen ser culturalmente específicos (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada & Leiva, 2017). Para Spillane y Lee (2014), los desafíos de la transición se pueden agrupar en cuatro grandes temas:

- A. Respecto del aislamiento, es frecuente que los directores noveles se sorprendan de cómo al asumir el título oficial, los miembros de la escuela adoptan una posición más cautelosa y distante con ellos.
- B. La gestión del legado, práctica y estilo del director que han reemplazado, implica un desafío, tanto si existe una percepción positiva o negativa de su antecesor.
- C. La gran cantidad de tareas inconexas implica una lucha por la gestión del tiempo y prioridades. La sensación de gran responsabilidad que asumen los directores noveles les genera un gran “choque de realidad”, que contribuye a tres problemas de práctica respecto de las tareas: altos niveles de volumen de tareas, diversidad de tareas e impredecibilidad de tareas. Esto genera frustración, dado que limita su capacidad para ingresar a las aulas y realizar las funciones que se espera de ellos como “líderes instruccionales”.

- D. Liderar al personal inefectivo y resistente representa otro desafío importante, particularmente, porque los directores noveles no se sienten apoyados, ni preparados para la gestión de estos problemas.

Del mismo modo, la evidencia respecto de lo que ocurre en países tales como China, Corea, Tailandia, Sudáfrica o México, permite afirmar que aun cuando hay problemáticas similares a las de los países anglosajones, también existen particularidades, a saber: la presión por la implementación de las reformas educativas; la alta carga de trabajo administrativo; el ausentismo y desmotivación de muchos profesores; y la falta de recursos económicos de numerosas familias y estudiantes (García Garduño et al. 2011; Weinstein, Cuéllar, Hernández & Fernández, 2016).

Hobson et al. (2003) concluyeron que los problemas experimentados por los directores recién nombrados eran muy similares, a pesar de las diferencias en la experiencia y formación de los individuos, y los diferentes países y tipos de escuelas cubiertas, entre los que destacan:

- Experimentar sentimientos de aislamiento profesional y soledad.
- Tratar con el legado, la práctica y el estilo de la cabeza anterior.
- Ocuparse de múltiples tareas, gestionar el tiempo y las prioridades.
- Gestionar el presupuesto escolar.
- Tratar con personal ineficaz.
- Aplicar nuevas iniciativas gubernamentales.
- Resolver problemas relacionados con los edificios escolares y la gestión de las obras.

Asimismo, investigaciones realizadas en el contexto australiano (Clarke, Wildy & Styles, 2011) señalan que los retos clave que enfrentan los directores noveles se asocian con “ocuparse del lugar”, “tratar con la gente”, “tratar con el sistema” y “tratar con uno mismo”. En dicho sentido, los aspectos del trabajo que se consideraban más difíciles eran: gestionar el papeleo, tratar con el personal con un desempeño deficiente, lograr un equilibrio entre el trabajo y la vida personal y equilibrar los imperativos del sistema con las necesidades locales. Asimismo, los aspectos considerados menos desafiantes fueron: trabajar con los padres y adquirir recursos apropiados.

Frente a ello, se ha evidenciado que las primeras tareas que abordan los directores noveles, se asocian al entendimiento de la cultura y estructura organizacional, fijando ciertas prioridades, que obedecen a responder a cambios urgentes “hacia adentro” en lugar de “hacia afuera” (Earley et al. 2013). Esto los lleva a enfocar sus esfuerzos iniciales en desarrollar confianza y reorganizar procedimientos y responsabilidades (Northfield, 2014), en lugar de avanzar hacia la toma de decisiones estratégicas (Kelly & Saunders, 2010). No obstante, a menudo sus esfuerzos para liderar el cambio en la escuela se ven obstaculizados por influencias externas (Holmes, Clement, & Albright, 2013), tales como las presiones por la rendición de cuentas (Earley et al. 2013). De acuerdo con Caruso (2013), esto puede llevarlos a desarrollar tácticas coercitivas, basadas en recompensas y sanciones, que buscan que los docentes logren las metas e implemente los cambios, lo que, sin embargo, debilita sus esfuerzos iniciales para instalar culturas de colaboración.

En esa misma línea –utilizando un diseño longitudinal que hizo seguimiento durante más de diez años a un grupo de directores noveles en Inglaterra y Gales–, Earley & Weindling (2004)

documentaron las habilidades y procesos que diferenciaron a los directores noveles que tuvieron éxito de aquellos que no, a saber:

- Evaluar la organización y diagnosticar sus problemas.
- Formar un equipo de gestión centrado en un conjunto de expectativas compartidas.
- Generar cambios oportunos que aborden los problemas organizacionales.

Considerando las tensiones que experimentan los directores noveles en su proceso de transición y socialización del rol, Weinstein entre otros (2016), siguiendo a Clarke y Wildy (2013), han sistematizado las necesidades formativas en cuatro ámbitos:

- A. Conocimientos profesionales: fundamentalmente, en cuanto a las políticas nacionales y locales.
- B. Habilidades conductuales y técnicas: fortalecer estas habilidades resulta clave para enfrentar las tareas centrales de los directores, así como las dificultades de los establecimientos escolares.
- C. Apoyo personal y emocional: que permita afrontar con éxito las exigencias, presiones y dificultades que presenta el cargo.
- D. Socialización organizacional: lo que implica una adecuada lectura del contexto, la comprensión de la cultura organizacional y sistema donde se ubica el establecimiento. Esto es relevante, dado que, a pesar de las particularidades de cada caso, las necesidades son contingentes al centro escolar.





PROGRAMAS DE INDUCCIÓN A DIRECTORES NOVELES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y NACIONAL

Principios de la formación

De acuerdo a lo señalado anteriormente, el reconocimiento de la influencia que tienen los directores de escuela en la mejora educativa, ha significado que diversas políticas públicas y programas universitarios de formación de líderes escolares, se propongan el desarrollo y fortalecimiento de las competencias profesionales asociadas a su desempeño (Weinstein, Hernández, Cuéllar & Flessa, 2015).

En ese marco, han surgido una serie de programas de formación de líderes escolares que ofrecen una variada gama de acciones de perfeccionamiento que comprenden el desarrollo profesional directivo y el despliegue de las prácticas de liderazgo, asociadas a un continuo formativo que debe ser atendido de modo singular, con el fin de responder a las necesidades de aprendizaje que el sujeto presenta en cada uno de los momentos de su desarrollo profesional (Huber, 2009; Weinstein & Hernandez, 2014).

Los directores requieren reconocer y movilizar la expertise práctica como un recurso colectivo, definida como la capacidad para trabajar relacionalmente con otros en problemas complejos, implicando la articulación para interpretar los problemas, así como para responder a ellos (Edwards, 2017). El saber cómo y saber quién puede ayudar, implica la capacidad social de establecer relaciones con grupos especializados a fin de aprovechar su expertise (Lundvall, 1996; en Edwards, 2017). El conocimiento es un activo colectivo, que puede ser compartido y, por lo tanto, es necesario crear las condiciones donde dicho compartir es posible.

Por ello, es importante que los directores de escuela sean

capaces de reconocer y alinear los motivos y los recursos de los que otros actores pueden disponer para que se desarrollen los cambios y los objetivos estratégicos que han previsto para sus escuelas (Edwards, 2010; Edwards & Thompson, 2013). Saber cómo reconocer la expertise de los demás y ser capaz de hacer explícita la propia experiencia es por tanto crucial para los directores escolares.

Programas de Inducción

La literatura propone distinguir tres etapas en la formación y desarrollo profesional de directores: "(...) de pre-servicio (antes de asumir el cargo), inducción (al momento de asumirlo) y desarrollo profesional (durante el ejercicio). Puede ser voluntaria u obligatoria, estar o no vinculada a una carrera directiva y ser financiada por diversas fuentes" (Weinstein y Hernández, 2014: p.55).

En cada una de estas etapas, los directores de escuela manifiestan necesidades de aprendizaje diversas, tanto desde el punto de vista metodológico como en los contenidos abordados en la formación (Muñoz & Marfán, 2009a). En la etapa de inducción, los directores requieren de apoyo para abordar la serie de tareas y desafíos propios del período de inmersión que viven al asumir las tareas y responsabilidades asociadas al nuevo rol.

Los dilemas que enfrentan los directores para resolver estos conflictos son: ¿A qué me dedico? La tensión entre gestionar y administrar la escuela: ¿Intervengo o dejo pasar? Este dilema cuestiona los límites de la solidaridad del director con sus compañeros docentes cuando no cumplen con sus deberes profesionales: ¿A quién protejo? Se trata de un asunto de lealtad a los docentes o lealtad a los alumnos; el director debe decidir por proteger las faltas del maestro o buscar

el bienestar y aprendizaje de los alumnos. . . los problemas de los directores de escuelas de educación básica mexicanos, en su primer año experimentan los siguientes problemas: falta de tiempo, equipo, con los padres de los alumnos, resistencia del personal y falta de recursos (García-Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2010; pp. 1054-1055).

Junto a lo anterior, los nuevos directores deben saber sortear otras situaciones problemáticas y críticas de sus primeros momentos en el ejercicio del cargo: la sensación de soledad; el sentirse aislados respecto de su entorno institucional; batallar con la herencia de quienes le antecedieron en la función directiva; la necesidad de gestionar de modo simultáneo múltiples tareas; el enfrentar situaciones emergentes e imprevistos propios de las etapas de cambio y/o tránsito de una administración a otra; conocer la cultura escolar predominante en la escuela; identificar la relación entre la institución escolar y el contexto social en el que está inserta; la falta de recursos y/o la rigidez presupuestaria de la institución; comunicar sus ideas y dirigir de modo efectivo al personal de la escuela; movilizar al personal ineficiente; aplicar los planes de mejora (Hobson et al., 2003).

La inmersión en el cargo de director se caracteriza, por lo general, por el denominado “shock de realidad” que puede llegar a constituirse en una experiencia traumática, incluso, para el principiante (Daresh & Male, 2000; García-Garduño et al., 2011; Spillane & Lee, 2013, en Weinstein et al., 2016).

“La sorpresa y escasa anticipación que poseen respecto de la complejidad del rol, así como las múltiples exigencias y demandas que provienen desde

actores internos y externos al establecimiento, a las que deben responder siendo, por primera vez, los responsables últimos de lo que ocurra dentro de la organización” (Crow, 2006; Daresh & Male, 2000; Kelly & Saunders, 2010; Oplatka, 2012; Spillane & Lee, 2013, en Weinstein et al., 2016 p.15).

Para atender este conjunto de necesidades y desafíos de un director novel, existen diversas experiencias de formación, apoyo y acompañamiento, conocidas con el nombre de Inducción. La evidencia internacional reconoce que los programas de inducción deben ser necesariamente flexibles, con el fin de responder a las necesidades singulares de aprendizaje de los directores noveles.

Dichos programas están compuestos, por lo general, por los siguientes elementos: la asesoría de directores experimentados; la formación en áreas como la legislación del sistema escolar, la gestión financiera y el desarrollo profesional docente; el apoyo de redes de directores y escuelas; los recursos personales para enfrentar el estrés y la intensa demanda de trabajo; la construcción de alianzas internas; la toma de decisiones basada en evidencias; la comprensión del contexto socio-cultural de la escuela; la resolución de conflictos (Campos, Bolbarán, Bustos, & González, 2014; Hobson et al. 2003; Muñoz & Marfán, 2009b; Weinstein et al. 2016).

Un estudio de la OCDE (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) da cuenta de la experiencia de programas de inducción a directores principiantes en algunos países europeos. Entre ellos destaca:

PAÍS	PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS PROGRAMA DE INDUCCIÓN	EXTENSIÓN O DURACIÓN DEL PROGRAMA
Australia	Programa obligatorio, destinado a directores que en promedio se encuentran en su primer año de experiencia en el cargo.	1 ó 2 días.
Austria	Programa obligatorio, constituye uno de los requerimientos oficiales para llegar a ser director, para quienes están en el primer año de ejercicio de su cargo. Los contenidos abordados son: comunicación y liderazgo, resolución de conflictos, supervisión escolar, desarrollo escolar y educacional además de temas legales.	2 años.
Dinamarca	Programa opcional, diferenciado según nivel de enseñanza, entre escuelas primarias y secundarias. Está destinado para quienes están en su primer año en el cargo.	Según nivel de enseñanza, extensión varía desde cursos de entre 3 y 5 semanas a procesos formativos de hasta un año.
Inglaterra	Programas opcionales, de nivel local y nacional, para los directores que están en sus primeros tres años en el cargo. Su foco está en desarrollar capacidades de liderazgo dentro y fuera del establecimiento, con el fin de favorecer la formación de redes de escuelas en un territorio.	Un año.
Finlandia	Programas opcionales de nivel local, mediante los cuales se apoya a los directores novatos a refinar sus habilidades profesionales relacionadas con el ejercicio del cargo.	Sin información.
Nueva Zelanda	Programa para directores que están en su primer año de ejercicio en el cargo, centrado en el desarrollo de capacidades en el sujeto, mediante diversos dispositivos, tales como cursos, apoyo y acompañamiento de un mentor, relación a distancia con otros directores, mediante el uso de plataformas tecnológicas y la realización de dos pasantías a otras escuelas.	Un año y medio.

Cuadro elaboración propia, basado en: Pont, Nusche, & Moorman, (2008) y Muñoz y Marfán (2009a).

Como puede verse, la experiencia internacional relacionada con este tipo de programas se caracteriza por su variabilidad y diversidad. La extensión de los mismos, por ejemplo, oscila entre un par de días hasta 24 meses. Otro factor que distingue a unos programas de otros es la condición obligatoria o voluntaria de ser parte de un proceso de inducción para los nuevos directores.

Desde el punto de vista de sus propósitos formativos, habilidades y conocimientos profesionales y contenidos, las experiencias también son variadas y obedecen a las singularidades que cada sistema posee respecto del proceso de formación y preparación de los líderes escolares (Muñoz y Marfán, 2009b). Por ejemplo, en aquellos sistemas que proveen de apoyo y formación a los futuros líderes (etapa de pre-servicio) la inducción tiende a ser menos relevante. En cambio, ocurre precisamente lo contrario en los países que no cuentan con mecanismos de preparación sustanciales para los que en el futuro ocuparán estos cargos.

Más allá de esta distinción, es posible reconocer que prevalecen en los programas de inducción, los propósitos de desarrollar, ampliar o fortalecer los conocimientos profesionales y las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del nuevo cargo: conocimientos respecto de las normas legales y regulaciones del sistema escolar; apropiación de los objetivos y metas que en el ámbito educativo pueden existir en un territorio y/o país; estilos de liderazgo y habilidades asociadas; habilidades comunicacionales, de trabajo en red; herramientas para el desarrollo profesional de los docentes (Muñoz y Marfán, 2009b; Weinstein, Cuellar, Hernández y Fernández, 2016).

Cabe destacar que las experiencias de inducción que se desarrollan en el plano internacional se realizan en especial en países anglosajones de Europa y de Norteamérica. En cambio, en el caso de América Latina, las experiencias son más bien escasas. Por ejemplo, en Colombia y Ecuador existen programas de inducción a directores en sus cargos, compuestos por cursos de corta duración (una semana), centrados en proveer información clave respecto de las normas legislativas que regulan al sistema escolar (Weinstein y Hernández, 2014).

En Chile, el año 2007, la Fundación Chile—con el apoyo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, del Ministerio de Educación (CPEIP)—, ejecutó un programa de este tipo, denominado “Programa de Inducción a Directores en el Sistema Escolar Chileno”, que consistió en la realización de un curso 7 meses de extensión en modalidad b-learning. Este programa buscó favorecer la inmersión del nuevo director al cargo y a la propia escuela (Muñoz y Marfán, 2009a), mediante el abordaje de ciertos contenidos, tales como: legislación y normativa del sistema escolar chileno; gestión curricular; diseño de planes de mejoramiento escolar; principios y orientaciones de la política de convivencia escolar; trabajo en equipo, entre otros.

El CPEIP, con el apoyo de universidades nacionales, reeditó en el transcurso del año 2017, un programa de inducción a directores denominado Programa de Inducción al cargo de Director en Establecimientos Municipalizados. Siguiendo una modalidad semipresencial, estuvo compuesto por tres tipos de acciones: un curso intensivo de cuatro días, un proceso de trabajo a distancia mediante una plataforma virtual y el acompañamiento de un mentor (profesional experimentado en la gestión y el liderazgo escolar) en el propio centro escolar del director novel.



EL ROL Y HABILIDADES DEL MENTOR PARA APOYAR A DIRECTORES NOVELES EN CONTEXTO DE PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

Algunos de los programas de inducción al cargo de director, consideran la presencia de un “mentor” que permita que los nuevos directores escolares que asumen el cargo puedan desarrollar y fortalecer sus habilidades para liderar el establecimiento educativo a su cargo. Así lo ha señalado la experiencia internacional, destacando que los directores de establecimiento educativos efectivos han sido parte de procesos formativos que contienen un debido acompañamiento en la etapa de su ingreso al cargo, gracias a los cuales se “sumergen” en experiencias de liderazgo en medio de la realidad de la escuela (Gray, Fry, Bottoms, & O’Neill, 2007).

Los programas de mentoría apuntan a satisfacer, de modo integral, las necesidades de aprendizaje en los directores principiantes, y fueron adoptados gradualmente desde principios de los años noventa en una veintena de estados de Norteamérica. La mentoría se caracteriza porque el rol del mentor es asumido por un profesional experimentado que sirve de guía en el proceso de “aprendizaje experiencial” de un director principiante (Crocker & Harris, 2002). El mentor, desde su experiencia, se caracteriza por transferir información y habilidades directivas al director novel (Beam, 2000, en Crocker & Harris, 2002). Esto le implica colaborar, asesorar e informar en temas del sistema educativo al nuevo director (Lubinsky, 2001).

De igual modo, el rol del mentor se comprende como una instrucción proactiva en la que se establece un contrato de aprendizaje entre el mentor y el principiante. Por lo tanto, un mentor no es sólo un entrenador (coach) que se centra en la tarea y en el resultado del proceso de acompañamiento; más bien, debe enfocarse en las personas y en su desarrollo, actuar como confidentes, que escuchan y cuestionan para que los

noveles puedan ampliar su propia visión (Crow & Matthews, 1998).

Es así como el rol mentor se define como un agente crítico, que tiene el rol de ser mediador en el proceso de inducción, y que “como agente crítico reflexivo, analiza no sólo problemas prácticos de su función, sino que orienta hacia una acción transformadora de la propia práctica inmersa en un contexto temporo-espacial con características socioculturales determinadas” (Inostroza, Jara, & Tagle, 2010; Inostroza, Tagle, & Jara, 2007).

La mentoría durante el proceso de inducción para director novel requiere de un nivel de reflexión que permita al participante un crecimiento personal y profesional. El mentor adquiere la figura de “amigo crítico” (Day, 2005), un par que “acompaña” a otro profesional desde sus necesidades y que promueve su desarrollo profesional desde la reflexión sistemática sobre sus creencias y prácticas.

La mentoría también se trata de una comunicación efectiva que abarca escuchar y proporcionar comentarios constructivos (Harkins, 1999; Starratt, 2003 en Kiltz, Hunnicutt, Hargrove, & Danzig, 2005). Una relación de mentoría debe alentar el cambio de pensamientos, roles e ideas. A veces, esto requiere confrontación, pero si la relación se basa en la confianza, el respeto y la ética, entonces el resultado de este enfrentamiento será el crecimiento personal y profesional para ambos (mentor – director novel). El mentor debe establecer relaciones que reflejen confianza, respeto y comunicación (Kiltz y otros, 2005). Por lo anterior, se requiere que un mentor posea ciertas habilidades y conocimientos que permitan generar un

ambiente de apoyo mutuo, confianza y, por sobre todo, que faciliten desarrollar y/o fortalecer aprendizajes de liderazgo en el director novel a su cargo.

La experiencia internacional señala que el rol del mentor es central en el proceso de inducción al cargo para los directores noveles, por tanto, se espera que el mentor sea un par experimentado que cuente con una preparación específica para ello. Esto implica que el proceso de selección de los candidatos debe contemplar un perfil que considere no solo sus años y desempeño en el cargo, sino también sus facultades para desarrollar capacidades de reflexión, evaluación y autoanálisis del mentoreado (Playko, 1991 y Head, Reiman y Thies-Sprinthall, 1992, en Crocker & Harris, 2002).

Considerando las habilidades necesarias para desempeñar el rol de mentor, ya descritas, la experiencia de algunas de las instituciones del país que han desarrollado programas de inducción para directores noveles, han puesto atención a un conjunto de habilidades y conocimientos mínimos que se espera que posea, desarrolle y/o fortalezca un mentor mediante un programa específico para ello. Durante el año 2016, el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, LIDERES EDUCATIVOS (Carrasco & González, 2016) diseñó, como experiencia piloto en el país, un Programa de Formación de Mentores para directores noveles, que consideró como las habilidades mínimas que debe poseer un mentor, las siguientes:

- Habilidades reflexivas y críticas de sus prácticas y de su entorno: La reflexión como medio para la transformación del contexto y la mejora de las propias prácticas.
- Habilidades dialógicas y comunicativas: Comunicación efectiva, y generación de confianza y empatía.
- Aprendizaje colaborativo: Resolución colaborativa de problemas y aprendizaje en redes, trabajo en equipo, constitución de equipos de trabajo.

Esta propuesta incluyó un trabajo de profundización durante el año 2017, con un grupo reducido de mentores formados durante el año 2016. El curso de profundización consideró las siguientes habilidades adicionales a desarrollar:

- Habilidades reflexivas y críticas de sus prácticas y de su entorno: herramientas generales para la observación de las prácticas de directores noveles, a fin de generar procesos de reflexión sobre las prácticas de liderazgo, creencias y teorías de acción de los directores noveles en su contexto.
- Habilidades dialógicas y comunicativas: habilidades que le permitan a los mentores desarrollar procesos de conversación orientados por preguntas indagadoras que le permitan al director novato examinar sus prácticas de liderazgo.
- Propiciar ciclos de reflexión que permiten analizar acciones y prácticas de liderazgo, a fin de sostener procesos de mejora con foco en el aprendizaje de los estudiantes.

Otra experiencia nacional la implementó el Programa de Inducción a directores noveles 2017 implementado por el Programa de Educación Continua de la Universidad de Chile. Se definieron las siguientes habilidades y conocimientos a desarrollar en los mentores:

- Reflexionar sistemáticamente sobre sus propias prácticas y sobre las prácticas de la institución o el contexto en que se desempeñan.
- Habilidades dialógicas y comunicativas, comunicación efectiva, retroalimentación, generación de confianzas.
- Trabajar en equipo y la resolución colaborativa de problemas que generen ambientes de confianza y apoyo recíprocos de sus pares.
- Conocimientos de la gestión directiva del sistema educativo chileno: marco normativo y político dentro del que se desenvuelve actualmente la gestión de los directores de establecimientos municipales.

Por su parte, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso consideró en su Programa de Inducción a directores noveles 2017 que los mentores posean o desarrollen las siguientes habilidades y conocimientos:

- Habilidad de ayudar a un director principiante a reflexionar sobre temas particulares y desarrollar una gama de soluciones.
- Capacidad de escuchar y proveer comentarios constructivos.
- Ser empático con los desafíos de los directores principiantes.
- Conocer las mejores prácticas actuales de liderazgo y los nuevos marcos determinados por la política pública nacional.
- Ser un tomador de decisiones, impulsado por datos y con la capacidad de interpretarlos.
- Respetar el carácter confidencial de la relación de mentoría.
- Observar el panorama general de la comuna y ayudar al director principiante con el proceso de aprender la cultura de la escuela / departamento de educación y comuna.

Por tanto, se hace necesario que el mentor domine habilidades tales como: comunicación efectiva, observación, retroalimentación, reflexión pedagógica y ciertamente una gran capacidad de empatía. Con estas habilidades y su experiencia en dirección, el mentor podrá ser capaz de ayudar al nuevo director a remover sus creencias para reconfigurar y significar el nuevo rol que asume.



RECOMENDACIONES PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

A la luz de la revisión teórica y los aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia en los procesos de inducción de directores que asumen el cargo por primera vez, se relevan las siguientes recomendaciones para el diseño de futuros programas:

1. GENERAR APOYO AL PROCESO DE SOCIALIZACIÓN:

De acuerdo a la literatura, existen dos claves que son valoradas por los participantes de programas de inducción: la generación de redes de apoyo y la mentoría de un director experto (Daresh & Male, 2000; Earley et al. 2013; Eller, 2010; Hobson et al. 2003; Holligan, Menter, Hutchings, & Walker, 2006; Mentz et al. 2010). Al respecto, la investigación a nivel nacional releva que la figura del “director(a) amigo(a)” aparece como un mecanismo clave para la resolución y consulta de inquietudes de la gestión cotidiana, para brindar soporte en temas técnicos o administrativos, o para la entrega de consejos y sugerencias de acción frente a conflictos con actores internos y/o externos al establecimiento” (Weinstein et al. 2016. p. 32). Asimismo, las oportunidades para establecer contactos informales, que permitan a los noveles socializar con pares en su misma condición, también han sido relevadas como fuentes de aprendizaje que facilitan la transición al cargo (Eller, 2010).

2. CONTEXTUALIZACIÓN E INDIVIDUALIZACIÓN:

Si bien se ha reportado cierta consistencia en los desafíos y necesidades formativas de los directores noveles (García-Garduño, Slater, & López-Gorosave, 2011; Mentz, Webber, & van der Walt, 2010), dichas necesidades se matizan en el contexto, generando ciertas distinciones; por ejemplo, la gestión de procesos clave de funcionamiento del establecimiento, cuando se tensiona con la burocracia de las autoridades municipales, o bien la falta de atribuciones en materia de recursos humanos y financieros (Weinstein et al. 2016). Frente a ello, se debe garantizar la prestación de apoyo flexible, individualizada y negociable, que permita al director novel definir una ruta de aprendizaje y abordar sus necesidades de desarrollo profesional (Daresh & Male, 2000). Particularmente, es clave considerar el tipo

de cargo directivo desempeñado con anterioridad, dado que un registro previo de éxito en la docencia debería facilitar un desempeño más efectivo en el rol de director, así como una mayor capacidad para resolver los desafíos iniciales (LaFrance & Beck, 2014; Murphy & Vriesenga, 2006; Oplatka, 2010; Walker & Qian, 2006). Asimismo, la dependencia de origen del director novel es clave, dado que, en el tránsito del mundo privado al público, enfrentan desafíos respecto a la gestión y normativa, así como la mayor resistencia del profesorado (Weinstein et al. 2016).

3. DEFINICIÓN DEL ROL DEL MENTOR:

De acuerdo con lo señalado respecto de la mentoría y su rol en el proceso de inducción, adquiere relevancia la etapa de “selección del mentor”, puesto que quién se seleccione para tales propósitos deberá poseer ciertas habilidades, tales como comunicación efectiva, observación de las prácticas, retroalimentación para el aprendizaje, reflexión pedagógica y empatía. Las experiencias sobre el trabajo directivo de quien asume dicho rol y las capacidades personales para mentorear (acompañar, observar, preguntar y retroalimentar) a otro profesional requieren de un perfil determinado de profesional. No obstante, la definición de dicho perfil de mentor, que hasta el momento se ha definido desde las experiencias internacionales, se deberá ir construyendo y consolidando de acuerdo con las experiencias de las instituciones nacionales con programas de formación de mentores y programas de inducción al cargo de director.

No cabe duda de que el rol del mentor es fundamental en el proceso de inmersión o inducción del director al cargo, por lo tanto, la preparación de un mentor como un “amigo crítico”, requiere de un conocimiento profundo de la cultura escolar de nuestro sistema educativo. La definición del perfil del mentor, no sólo se conforma por asignarle funciones al rol, sino que también requiere de una significación del entorno educativo, sobre todo de los mismos directores noveles que reciben la mentoría, quienes deben estar dispuestos a dar espacios para que otro par les apoye en las nuevas tareas. Este sin duda que es uno de los mayores desafíos en la construcción de una carrera directiva escolar.

- Arar, K. (2017). How Novice Principals Face the Challenges of Principalship in the Arab Education System in Israel. *Journal of Career Development*, 89484531772639. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0894845317726392>
- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C., y González, M. (2014). Formación de Directores de Excelencia: Un Mismo Objetivo, Distintas Demandas. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 53(2), 91-111. Recuperado en: <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256>
- Carrasco, A., y González, P. (2016). *Antecedentes y experiencias de formación de mentores para el acompañamiento a directores noveles. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes. Informe Técnico No. 7*. Chile.
- Caruso, L. (2013). The Micropolitics of Educational Change Experienced by Novice Public Middle School Principals. *NASSP Bulletin*, 97(3), 218-252. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0192636513483355>
- Clarke, S., y Wildy, H. (2013). Investigating preparation for the principalship: deliberating on possibilities. En C. Slater & S. Nelson (Eds.), *Understanding the principalship: an international guide to principal preparation* (pp. 25-44). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Clarke, S., Wildy, H., y Styles, I. (2011). Fit for purpose? Western Australian insights into the efficacy of principal preparation. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 166-178. Recuperado en: <https://doi.org/10.1108/09578231111116716>
- Crocker, C., & Harris, S. (2002). Facilitating Growth of Administrative Practitioners as Mentors. *Journal of Research for Educational Leaders*, 1(2), 5-20. Recuperado en: <http://www.uiowa.edu/~jrel>
- Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 310-325. Recuperado en: <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>
- Crow, G., & Matthews, L. J. (1998). *Finding One's Way: How Mentoring Can Lead to Dynamic Leadership*. California: Corwin.
- Daresh, J., & Male, T. (2000). Crossing the Border into Leadership: Experiences of Newly Appointed British Headteachers and American Principals. *Educational Management & Administration*, 28(1), 89-101. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0263211X000281013>
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Earley, P., Nelson, R., Higham, R., Bubb, S., Porritt, V., & Coates, M. (2013). *Experiences of New Headteachers in Cities*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. London: SAGE. Recuperado en: <https://doi.org/10.1037/e671902010-001>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

- Edwards, A. (2017). *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado en: <https://doi.org/10.1017/9781316275184>
- Edwards, A., & Thompson, M. (2013). Resourceful leadership: revealing the creativity of organisational leaders. En A. Sannino & V. Ellis (Eds.), *Learning and Collective Creativity Activity: Theoretical and Sociocultural Studies* (pp. 99-115). London: Routledge.
- Eller, J. F. (2010). An Evaluation of a Development Program for New Principals. *The Qualitative Report*, 15(4), 956-965. Recuperado en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-4/eller.pdf>
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2017). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- García-Garduño, J. M., Slater, C. L., y López-Gorosave, G. (2011). Beginning elementary principals around the world. *Management in Education*, 25(3), 100-105. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0892020611403806>
- García-Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2010). El Director Escolar Novel de Primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(47), 1051-1073.
- Gray, C., Fry, B., Bottoms, G., y O'Neill, K. (2007). *Good Principals Aren't Born — They're Mentored: Are We Investing Enough to Get the School Leaders We Need?* Atlanta.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C., & Benefield, P. (2003). *Issues for Early Headship – Problems and Support Strategies: Summary Report*. Recuperado en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.09.004>
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M., & Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: The perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-Service Education*, 32(1), 103-122. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13674580500479927>
- Holmes, K., Clement, J., & Albright, J. (2013). The complex task of leading educational change in schools. *School Leadership and Management*, 33(3), 270-283. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.800477>
- Huber, S. (2009). School Development and School Leader Development: New Learning Opportunities for School Leaders and Their Schools. En J. Lumby, G. Crow, & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp. 163-175). New York: Routledge.
- Huber, S., & Yu, H. (2004). Hong Kong: A Task Oriented Short Course. En S. Huber (Ed.), *Preparing School Leaders for the 21st Century: An international comparison of development programmes in 15 countries* (pp. 227-235). Lisse: Taylor & Francis.
- Inostroza, G., Jara, E., y Tagle, T. (2010). Perfil del Mentor Basado en Competencias. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(1), 117-129. Recuperado en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100006>

- Inostroza, G., Tagle, T., y Jara, E. (2007). Formación de mentores de profesores principiantes de Educación Básica. *Revista Docencia*, 33, 57-63.
- Kelly, A., & Saunders, N. (2010). New heads on the block: Three case studies of transition to primary school headship. *School Leadership and Management*, 30(2), 127-142. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13632431003663180>
- Kiltz, G., Hunnicutt, K., Hargrove, B., & Danzig, A. (2005). Purposeful Mentoring as the Foundation of Administrator Professional Development. En *Annual Convention of the American Education Research Association* (pp. 1-34). Montreal, Quebec.
- Koyama, J. (2014). Principals as *Bricoleurs*. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 279-304. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0013161X13492796>
- LaFrance, J. A., & Beck, D. (2014). Mapping the Terrain. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 160-189. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0013161X13484037>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Lubinsky, L. (2001). *Principal Coaching vs. Mentoring*. Manchester: School Leadership in Action.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 19-24.
- Mentz, K., Webber, C. F., & van der Walt, J. L. (2010). Novice principals from Canada and South Africa share their experiences. *Education as Change*, 14(2), 155-167. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/16823206.2010.518004>
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2009a). *Estudio: «Inducción de Directores en el Sistema Escolar»*. Santiago.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2009b). Formación de Directores Escolares en Chile: Características y Desafíos, 1-30.
- Murphy, J., & Vriesenga, M. (2006). Research on school leadership preparation in the United States: an analysis. *School Leadership & Management*, 26(2), 183-195. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13634230600589758>
- Normore, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(2), 107-125. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/1360312042000185851>
- Northfield, S. (2014). Multi-Dimensional Trust: How beginning principals build trust with their staff during leader succession. *International Journal of Leadership in Education*, 17(4), 410-441. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.825011>

- Oplatka, I. (2010). Principals in Late Career: Toward a Conceptualization of Principals' Tasks and Experiences in the Pre-Retirement Period. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 776-815. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0013161X10380905>
- Oplatka, I. (2012). Towards a conceptualization of the early career stage of principalship: Current research, idiosyncrasies and future directions. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 129-151. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.640943>
- Ortner, S. B. (1984). Theory in Anthropology since the Sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26(1), 126-166.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE.
- Robinson, V., Lloyd, C., & 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. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Spillane, J. P., & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals Sense of Ultimate Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465. Recuperado en: <https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Stevenson, H. (2006). Moving towards, into and through principalship: developing a framework for researching the career trajectories of school leaders. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 408-420. Recuperado en: <https://doi.org/10.1108/09578230610676604>
- Thomson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block?* England: Routledge.
- Walker, A., & Qian, H. (2006). Beginning principals: balancing at the top of the greasy pole. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 297-309. Recuperado en: <https://doi.org/10.1108/09578230610674921>
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the «hot seat»: new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326-340. Recuperado en: <https://doi.org/10.1108/09578230610674949>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (2016). Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la Educación*, (44), 12-45.
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Weinstein, J., y Hernandez, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13, 52-68. Recuperado en: <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-468>

Wildy, H., & Clarke, S. (2008). Charting an arid landscape: The preparation of novice primary principals in Western Australia. *School Leadership and Management*, 28(5), 469-487. Recuperado en: <https://doi.org/10.1080/13632430802500106>

Yukl, G. (2006). *Leadership in Organizations* (6th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson-Prentice Hall. Recuperado en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>