



# ¿POR QUÉ LOS DIRECTORES QUIEREN APRENDER? MOTIVACIONES, EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA DESDE LA PERSPECTIVA DEL LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE<sup>1</sup>

WHY PRINCIPALS WANT TO LEARN: MOTIVATIONS, EXPECTATIONS AND CONTINUING EDUCATION NEEDS FROM A SCHOOL LEADERSHIP PERSPECTIVE IN CHILE

*Camila Jara Ibarra (\*)*  
*Javiera Peña Fredes*  
*José Weinstein Cayuela*  
*Universidad Diego Portales*

## Resumen

Estudios enfocados en formación de directores han contribuido a destacar prácticas, contenidos relevantes y metodologías efectivas. Sin embargo, persiste escasez de evidencia sobre la pertinencia de los programas de formación, así como sobre las necesidades, motivaciones y expectativas que los líderes escolares tienen para participar en ellos. La investigación indaga en estos aspectos, a partir del análisis de entrevistas a 18 directores/as de distintas regiones de Chile. Los hallazgos revelan que el proceso de toma de decisión se caracteriza por estar supeditado a las posibilidades más que a las necesidades de formación de los directivos. Se observa una fuerte disposición y motivación por aprender y a hacerlo de manera constante, incluso aceptando instancias formativas sin conocer sus contenidos. Asimismo, los directores consideran que la formación es clave, especialmente para la resolución de problemas cotidianos, y parece ser una solución frente a las múltiples demandas percibidas sobre el rol que desempeñan.

Palabras clave: Liderazgo; escuela; formación continua; toma de decisiones; motivación.

## Abstract

Studies focused on principal training have contributed to highlighting key aspects, compiling best practices, relevant content, and effective methodologies, as well as important elements for evaluation. However, there persists in this field a scarcity of evidence regarding the effectiveness of training, especially concerning the needs, motivations, and expectations that school leaders have regarding their participation in training instances. Therefore, there is a need to address why principals engage in training processes despite the complexity of their roles, which entail multiple demands and responsibilities, along with the absence of concrete incentives. More specifically, what are the characteristics of the moment prior to principals' participation in training instances in terms of their motivations, expectations, and decision-making process? These aspects have been rather neglected, and this study, through the analysis of cases in Chile, seeks to contribute to this research line.

Qualitative data were collected between August 2022 and March 2023 through in-depth interviews with a sample of 18 principals from five regions - Tarapacá, Antofagasta, Atacama, Metropolitan, and O'Higgins - at the moment prior to participating in continuous training programs, in the form of training courses and diplomas. The analysis of the principals discourses reveals a strong disposition and motivation to learn, to do so constantly, almost

<sup>1</sup> El presente artículo forma parte de resultados del estudio Procesos de aprendizaje y liderazgo escolar: un estudio longitudinal sobre creencias y prácticas directiva (2020-2024). El proyecto contó con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, mediante el financiamiento del Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional (CLíder), coordinado por la PUCV, en el que participa la Universidad Diego Portales.

(\*) Autor para correspondencia:

Camila Jara Ibarra  
Universidad Diego Portales  
Av. Ejército Libertador 260, Santiago, Región  
Metropolitana  
Correo de contacto:

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 25.09.2023  
ACEPTADO: 17.01.2024  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.63-Iss.1-Art.1515

routinely, along with a positive assessment of the training instances in which they have participated. Likewise, it is observed that leaders accept and participate in training instances without having clarity or prior knowledge about the content, format, or duration of such programs. Consequently, principals' decision to participate in continuous training is not the result of exhaustive self-diagnosis, nor of prior planning of their own learning processes. Alongside the central role played by the school district administrator in providing the training offer, there is a decision-making process strongly subordinated to possibilities rather than the training needs of school leaders. On the other hand, principals consider that training is key, especially for the resolution of daily problems, and it seems to be a solution to the multiple demands they perceive regarding their role.

The findings of this study indicate that, given the level of rigidity of its structure, disconnection from the training needs, and the lack of involvement of principals in the prior planning of their own learning processes, the model of continuous training centered on school leaders is not fully achieving its objective. This study seeks to contribute to the debate regarding the need to consider an adjustment to the architecture of the continuous training system so that it can become an effective contribution to school improvement.

Keywords: Leadership; school; continuous learning; decision making; motivation.

## 1. Introducción

En las últimas décadas se ha producido un cambio en torno a la concepción, funciones y roles del liderazgo escolar (Bush, 2018; Bush & Glover, 2014; Leithwood et al., 1996; Mitgang, 2012). Se ha reconocido que la posición de director, además de clave en el funcionamiento de las instituciones educativas y la mejora escolar (Bush, 2008; Tian & Huber, 2019), es compleja y requiere del desarrollo de capacidades y formación especializada (Bush, 2008; Mitgang, 2012; Pont et al., 2008). Tal como ocurre en otros campos, 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; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2012). Tal como plantean estos autores, en la medida en que el liderazgo trasciende los aspectos técnicos de la gestión escolar, articulando en su concepción y responsabilidades el desarrollo de 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 sentido, y tal como indica Bush (2018), la formación de los líderes escolares podría ser considerada como una obligación moral.

El desarrollo del liderazgo idealmente debería comenzar con formación especializada para el cargo en los momentos previos a asumirlo (formación pre-servicio), para seguir con instancias de formación en servicio (Pont et al., 2008). En una definición amplia, puede considerarse desde actividades cortas y específicas, como jornadas de formación y actualización, hasta planes de formación de largo aliento, tales como posgrados o doctorados (Pont et al., 2008). Este desarrollo profesional continuo resulta relevante dado que los desafíos que deben enfrentar los líderes educativos no terminan con su arribo al cargo. Las características propias de una organización multidimensional como la escuela, su inserción dentro de contextos complejos y cambiantes, y las exigencias que todo esto conlleva, conspiran en ese sentido (Matthews et al., 2007).

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 (Byrne-Jiménez et al., 2016; Darling-Hammond et al., 2007; Hackmann et al., 2009; Huber, 2013; Leithwood et al., 1996; Levine, 2005; Osterman & Hafner, 2009; Taylor et al., 2009). Subsiste, sin embargo, 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 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 como protagonista del cambio y la mejora escolar (Ministerio de Educación [Mineduc], 2015; Weinstein & Muñoz, 2012). Con esto, el Estado implementa por primera vez un plan de formación de directores cuyo objetivo es 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 los directores 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 los líderes escolares (Muñoz et al., 2019; Muñoz & Marfán, 2012; Weinstein & Muñoz, 2012). La calidad de la 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 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 & Luna, 2019), donde el tiempo se vuelve un recurso especialmente escaso y difícil de gestionar para los directores (Peña & Sembler, 2022). Complementariamente, la decisión de optar por este tipo formación surge desde un profesional que alcanzó el puesto

más alto al que puede aspirar en la estructura escolar, lo que podría retratar un set de motivaciones menos instrumentales, distinto a lo que ocurre en otras profesiones.

En este marco, resulta relevante preguntarse por el modo en que los directores en ejercicio, ya sea novatos o con mayor experiencia, se aproximan y vinculan a las instancias de formación continua. Con ello, surge la necesidad de responder: ¿por qué, en un panorama de complejidad, múltiples demandas y responsabilidades junto a la ausencia de incentivos concretos, 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 esta investigación, desde el análisis de casos en Chile, busca 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 & Muñoz, 2012).

Knowles (1988), desde la teoría de la andragogía, permite una aproximación a estos procesos. El autor plantea que un alumno/aprendiz adulto se caracteriza como quien i) tiene un autoconcepto independiente que le permite autodirigir su aprendizaje; ii) ha logrado acumular una vasta experiencia de vida, la que se convierte en una fuente importante de aprendizaje; iii) tiene una disposición y orientación hacia el aprendizaje asentada en dicha experiencia; iv) tiene necesidades de aprendizaje estrechamente vinculadas con los roles que desempeña en la sociedad; v) está centrado en el problema y en la inmediata aplicación de los conocimientos que va adquiriendo, y vi) está motivado para aprender por su propia voluntad (Knowles, 1988; Merriam, 2001). Un elemento básico de la andragogía se refiere al involucramiento de los aprendices en la organización de su propio aprendizaje e implica la traducción de un diagnóstico de necesidades en objetivos educacionales específicos y expectativas en torno al proceso de aprender.

Asimismo, el modelo andragógico plantea que el adulto que decide aprender, a diferencia del niño aprendiz, necesita información en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender y por qué ese aprendizaje es importante (Knowles, 1988; Sánchez, 2015). Como señala Sánchez (2015), en la andragogía la orientación al aprendizaje del adulto es motivada por aprender nuevo conocimiento, habilidades, valores y actitudes más efectivamente cuando estos se presentan en el contexto de aplicación de situaciones de la vida real. Autores como Ferreira et al. (2018) plantean que los estudiantes adultos tienden a estar más motivados para aprender si perciben que la formación les proporcionará algún tipo de

recompensa interna. Las recompensas externas, tales como reconocimientos del trabajo, son secundarias cuando la motivación más poderosa está asociada con incentivos internos como el deseo de incrementar la satisfacción laboral, la autoestima, la calidad de vida, etc.

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 los líderes escolares se consideren a sí mismos como aprendices. Para ello señalan que, aunque axiomático, deben estar motivados a aprender y aceptar el hecho de que siempre habrá nuevos aprendizajes y que, por tanto, este debe ser un proceso continuo.

## 2. Metodología

Esta investigación se ha desarrollado desde 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. Para la consecución del objetivo de investigación se definió la realización de estudios de caso, es decir, “un estudio intensivo de una unidad con el propósito de entender un conjunto mayor compuesto por unidades similares” (Gerring, 2015, p. 84). Esta perspectiva busca generar inferencias descriptivas mediante un acercamiento exploratorio que privilegia la comparabilidad de los casos y no su representatividad. Además, enfatiza la comprensión contextual de fenómenos en que coexisten diversos puntos de vista a ser abordados (Yin, 2009). Su elección se justifica pues permite indagar en las razones por las que directivos deciden participar en instancias de formación o perfeccionamiento. Además, la realización de un estudio de caso es útil para el logro de los objetivos planteados, debido a la escasa investigación previa sobre la problemática abordada.

Participaron del estudio 18 directores/as de cinco regiones del país. Su selección fue realizada por el criterio de conveniencia, estableciendo como único criterio que fuesen directores prontos a iniciar un programa de formación (curso, diplomado o postgrado). Todos los directores ejercían sus funciones en establecimientos públicos (municipal o Servicio Local de Educación Pública [SLEP]), tanto en escuelas como liceos, y arribaron o se renovaron en el cargo a través del sistema de Alta Dirección Pública. Estos directores fueron contactados a través de tres vías: por una parte, por información proporcionada por el sostenedor (administrador de un conjunto de escuelas a nivel local/distrital); por otra, gracias a

información de uno de los programas respecto a sus próximos participantes, y por último, mediante un correo general que se envió a una muestra de directores. En todos los casos, los cursos son ofrecidos de forma gratuita a los directores, 11 de ellos deben postular y los otros 7 son invitados de manera directa por el sostenedor. La siguiente tabla resume la información de los casos de la muestra.

**Tabla 1**

*Descripción de los casos de la muestra del estudio*

<b>Caso</b>	<b>Género</b>	<b>Duración</b>	<b>Tipo de formación/programa</b>	<b>Región</b>
1	Masculino	10 meses	Directores nóveles	Tarapacá
2	Femenino	10 meses	Directores nóveles	Tarapacá
3	Femenino	10 meses	Directores nóveles	Atacama
4	Masculino	10 meses	Directores nóveles	Atacama
5	Femenino	10 meses	Directores nóveles	Atacama
6	Masculino	10 meses	Directores nóveles	Antofagasta
7	Masculino	3 meses	Fortalecimiento de prácticas directivas	Metropolitana
8	Femenino	3 meses	Fortalecimiento de prácticas directivas	Metropolitana
9	Femenino	3 meses	Fortalecimiento de prácticas directivas	Metropolitana
10	Femenino	3 meses	Fortalecimiento de prácticas directivas	Metropolitana
11	Femenino	3 meses	Fortalecimiento de prácticas directivas	Metropolitana
12	Masculino	10 meses	Liderazgo escolar	Lib. Bernardo O'Higgins
13	Femenino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana
14	Masculino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana
15	Femenino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana
16	Femenino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana
17	Femenino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana
18	Femenino	10 meses	Liderazgo escolar	Metropolitana

La técnica de investigación empleada fue la entrevista semiestructurada, buscando indagar, desde la visión de los directores, en sus motivaciones, necesidades y expectativas, así como en el proceso que los condujo a tomar la decisión de participar en los programas de formación. Para la elaboración de la pauta de entrevista se generó una lista de temáticas orientadoras relativas a: i) trayectoria en la formación de los directores; ii) caracterización de su liderazgo y las escuelas en que ejercen sus funciones; iii) modo en que arriban a la instancia de formación y el proceso de toma de decisión llevado a cabo; iv) motivaciones y expectativas sobre la instancia de formación y v) necesidades identificadas que a su juicio requerirían de formación.

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. El diseño de la investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales, y cada participante firmó un formulario de consentimiento escrito, aceptando participar voluntariamente en el estudio.

La información obtenida mediante las entrevistas semiestructuradas fue procesada a través de análisis de contenido. Esta técnica busca comprender tanto el contenido manifiesto o directo que es representación y expresión del sentido de lo que el emisor pretende comunicar, pero, además, busca aprehender los contenidos latentes, ocultos o indirectos de lo expresado (Abela, 2002). Se llevó a cabo una revisión exploratoria y codificación paralela de las 18 entrevistas, que fue cotejada y revisada en conjunto por los investigadores en un segundo momento. En cuanto a las dimensiones del análisis, en primer lugar se consideraron las categorías o dimensiones planteadas en el diseño del estudio, para luego sumar las categorías emergentes del análisis, complementando y enriqueciendo la información.

### 3. Principales Hallazgos

Desde el análisis de los datos, y siguiendo las categorías analíticas de la andragogía, se han identificado tres conjuntos de hallazgos relevantes para el estudio. Por una parte, se da cuenta de las experiencias previas de formación y las disposiciones y orientaciones hacia el aprendizaje que declaran 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 tríada de motivaciones, necesidades y expectativas que fundamentan esta participación.

#### 3.1. Experiencia, disposiciones y orientación de 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 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 ellos mismos y en otras como parte de la oferta disponible por parte del sostenedor o del Mineduc. De este modo, un relato que tiende a replicarse entre los directores es reflejado por la siguiente directora:

Llegué a una sala con 45 estudiantes donde había de todo, convivía de todo en la sala con súper pocos apoyos, entonces los apoyos me los tuve que crear yo misma, estudiando, entonces hice postítulo en Psicopedagogía y Lenguaje, después hice especialización en Lenguaje primer ciclo, después también empezó a dar luces este tema de las TIC y me perfeccioné en todo lo que venía con las TIC. (Directora 13)

Existe un discurso común instalado entre 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. Esto es lo que, desde la teoría de la andragogía, puede ser interpretado como la presencia entre los directores de un alto grado de orientación hacia el aprendizaje.

He tenido la oportunidad de estudiar mucho, y, cada vez que se da esto, como hoy, que me inviten, yo feliz voy a estudiar, porque siento que siempre hay algo que aprender. (Directora 8)

Yo siempre me entusiasmo en todo lo que sea capacitación, porque creo que siempre es una oportunidad para uno, si todo te va a servir para crecer. (Directora 10)

Esta alta valoración a la experiencia formativa en sí misma va acompañada de una segunda disposición común en los relatos de los directores, referida al carácter normativo que consideran significa la formación continua para los docentes, pero de forma especial para los directivos. El carácter de “deber moral” de la formación, planteado por Bush (2018), se encuentra fuertemente anclado entre los directores, bajo la premisa de que “uno nunca debe dejar de actualizarse” (Directora 9).

Nunca he sentido que estudiar sea una obligación... lo disfruto, pero también es una obligación... es una tarea que siempre debemos tener los que trabajamos, en el área que sea, pero sobre todo los que estamos trabajando en aprender, que otros aprenden, uno tiene que siempre estar al día. (Directora 8)

He hecho curso todos los años cuando estuve como docente. Pucha, igual creo 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.

Para aproximarnos a este aspecto, se aborda un segundo conjunto de hallazgos del estudio en torno al proceso que lleva a los directores a decidir participar en una instancia formativa.

### 3.2. Decisión para participar en formación continua: rol central del sostenedor y “salto al vacío”

En todos los casos analizados, el proceso de toma de decisión respecto a la formación está condicionado a la oferta del sostenedor/liderazgo intermedio. Esto es, los directores coinciden en señalar que los sostenedores son quienes suelen canalizar o gestionar la oferta formativa, a la que, dependiendo de su naturaleza (canalizada o gestionada) pueden postular voluntariamente o son más bien compelidos a participar. Siguiendo los principios de la andragogía, un proceso de toma de decisión suele implicar la observación y examen de las alternativas disponibles. En los casos analizados, sin embargo, los directores deciden más bien en base a recursos y opciones limitadas. Esto conlleva que, aquellos que voluntariamente postulan a la oferta formativa canalizada por los sostenedores, suelen aceptar una opción que no es necesariamente la mejor opción, 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, 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.

El Servicio ofrece una gama de perfeccionamiento, para los distintos actores, para directivos y jefes técnicos, para docentes y para asistentes de la educación, y ahí uno se inscribe voluntariamente. (Directora 9)

Nos llamaron, o sea, nos dieron así como un correo, “van a participar en esto, eeh, es una obligación participar en esto, todos los que ganaron concurso van a tener que trabajar en esta capacitación...”, no nos podíamos negar. (Directora 2)

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 los directores es finalmente tomada de forma libre y autónoma o si puede ser resultado, en parte, de una presión por participar desde el sostenedor. Si bien, en estos casos, 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 & Elder, 2007)–, por limitada que sea, en este proceso de decisión.

Otro hallazgo relevante y en la misma línea es que, para los directores de la muestra, la decisión de formarse representa una especie de salto al vacío. Esto es, 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 de 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. Los directores muestran, en general, un conocimiento sobre la institución formadora que impartirá el curso, y poseen una idea más bien general 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.

En realidad, sé bastante poco, bastante poco. Generalmente, yo te contaba recién, a todo lo que me invitan, generalmente yo voy. En esta oportunidad me invitaron (...) me dice "hay una formación de directores nóveles", algo leí. (Directora 3)

Aparte de que es de gestión, nada, supongo que hablarán de diferentes liderazgos, pero no tengo más antecedentes ni programa (...) sé que es sobre liderazgo pero, claro, no sé más. (Directora 16)

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 podría desencadenar otro tipo de toma de decisión, así como un mayor nivel de planificación previa por parte de los directores. Este hallazgo 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.

Ahora bien, pese a esta falta de claridad sobre los contenidos y a un alto grado de voluntarismo frente a la formación continua, los directores plantean un conjunto de motivaciones, necesidades y expectativas respecto a la instancia de formación que están próximos a iniciar. Por sus características, estas motivaciones trascienden a las formaciones específicas referidas y más bien atañen a la formación continua en términos generales.

### 3.3. Motivaciones, necesidades y expectativas para la formación continua entre los directores

Junto a una disposición general caracterizada por un fuerte impulso por aprender y a perfeccionarse constantemente, surgen en el relato de 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. Más que la adquisición de contenidos, una motivación y expectativa central para 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.

Es impagable esa experiencia que yo logro apreciar del otro, es de cómo él resuelve, cómo él se sitúa en un establecimiento, es cómo él gestiona, hay, hay docentes, hay colegas directores... eso es impagable, impagable, impagable, porque a veces uno dice “oye pero ¿cómo resuelvo esta situación?”, y uno la plantea y la conversa y “oye, pero mira, yo lo hago así”, “oye, ¡tienes toda la razón! Mira, no haberla aprovechado, y la tenía a la mano”. Entonces, no, ¡y eso te cambia! (Director 6)

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.

Quiero escuchar a personas que han hecho el tema y no a la persona que tiene el tema teórico y curricular, porque otra cosa es en el colegio... otra cosa es con guitarra digo yo. Entonces esta persona dijo, yo hacía el acompañamiento en tal lugar y me pasó esto... y hoy día por eso hago esto otro, entonces tú estás hablando con una persona que tuvo la vivencia. (Directora 13)

Cuando la experiencia, cuando hablas del liderazgo con alguien que sepa. Como ellos lo plantean con ejemplos, con experiencias reales. (Directora 15)

Con todo, más allá de los contenidos, los directores coinciden en enumerar ciertas características que, de acuerdo a su experiencia, 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 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 los directores pueden de forma autónoma acceder a este tipo de conocimiento.

Me pasa que por ejemplo hay muchos programas de estudio que tienen mucha teoría y que de repente la teoría yo la leo... Hoy día con san Google uno puede entrar al computador y leer y tener mucha información, entonces por ejemplo yo agradezco que en estos programas estudios a uno le puedan dar bibliografía que una lea y que las actividades que desarrollamos sean más de trabajo colaborativo, de compartir experiencias, de cosas más prácticas. De repente las casas de estudio no van a llegar con la varita mágica y van a decir, hagan esto para que solucionen un problema, pero que nos ayuden a de manera colaborativa buscar soluciones, porque ya hoy día la bibliografía está en internet. (Directora 13)

Por otra parte, y de acuerdo a lo analizado en las entrevistas, lo que los directores piensan o identifican como necesario de aprender –el autodiagnóstico de necesidades, clave para la andragogía–, se relaciona con aquello que ellos mismo han definido como necesario en un proceso de autocomprensión. Esto parece estar muy determinado por la noción de que las competencias y, por tanto, las necesidades formativas que 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.

Yo espero que tenga que ver un poco como yo te decía, con el tema más, más real de la... que nos pudieran digamos, eeh... dar algunas, algunas cosas que nosotros podamos implementar en nuestras escuelas, para poder funcionar de mejor forma, para poder, digamos, incorporar las necesidades de ahora, que han cambiado mucho con esta cuestión de la pandemia. (Directora 10)

Ahora parto con altas expectativas, esperando ver cosas nuevas también y más *ad hoc* yo me imagino que todos estos programas de estudio se van ajustando a los contextos que van apareciendo (...) Hoy día tenemos un tremendo desafío con lo que tiene que

ver con la inclusión, con todo lo que tiene que ver con el cuidado de la salud mental, ahora han aparecido nuevas necesidades que no teníamos antes. (Directora 13)

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. Y 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.

Si me preguntas hoy día mi desafío en perfeccionamiento apunta primero a todo lo que tiene que ver con el tema igual de la atención a las necesidades educativas pero digamos desde una mirada más objetiva. Porque yo encuentro que Chile tiene un programa de integración escolar y tiene objetivos de lograr muchas cosas pero en los contextos reales que tenemos hoy en día es muy difícil lograrlo, es muy difícil en una sala con 40 estudiantes aunque tengamos PIE y aunque nos llenemos de especialistas, dar atención a la diversidad. (Directora 13)

En general en los establecimientos que he logrado estar y que he visto desde fuera no hay muchas herramientas para trabajar en equipo, todo lo contrario, suele haber muchos problemas asociados a las relaciones humanas, entonces es un área no menor, un porcentaje importante de los conflictos que los directores nos toca resolver es directamente relaciones humanas. (Directora 16)

## 4. Discusión

A partir de datos cualitativos recopilados en entrevistas con 18 directores de escuela de distintas regiones de Chile en el momento previo a participar en instancias de formación, 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. Pese a ser instancias en las que directores participan de manera voluntaria y la propia agencia juega un rol importante, el grado de libertad con el 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. Con todo, los hallazgos sugieren que el proceso de toma de

decisión de los directores se caracteriza por estar supeditado a las posibilidades más que a las necesidades de formación. Los directores consideran que la formación es una herramienta clave, pero especialmente como una posibilidad de resolución de problemas cotidianos.

En relación con el proceso de toma de decisión de los directores de la muestra frente a participar en una instancia de formación, es posible afirmar que se caracteriza por ser poco sistemático, guiado por una racionalidad limitada (Herrmann, 2017), donde el decisor acepta como buena la solución que resuelve su problema, aunque no necesariamente sea la mejor opción. Tal como se presentó en la sección teórica, desde el modelo andragógico se asume que el adulto es responsable de sus decisiones y que se involucra en la planificación de su aprendizaje, lo que implica la traducción de un diagnóstico de necesidades en objetivos educacionales específicos (Knowles, 1988; Sánchez, 2015). En el caso de los directores de la muestra, ellos no han 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.

De esta forma, 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 Knowles (1988) ha definido como *self-directivity* y autonomía. Tal como plantean Clarke y Dempster (2020), la posición de los líderes en sistemas educativos de alta incertidumbre y exigencia requiere de procesos de toma de decisión donde se pueda mejorar o fortalecer el ejercicio de la agencia personal. En este contexto, una manera en que los líderes escolares eligen expresar su agencia es al responder de manera individual los requisitos normativos y externos de un sistema. Si bien el espacio para decidir que tienen los directores de la muestra es limitado, esto es, solo 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 autónomo de aprender). Un aspecto que, para el aprendizaje de adultos, resulta esencial. Junto con querer saber por qué se les pide que aprendan algo, la motivación de los estudiantes adultos está impulsada por la necesidad de expresar una elección sobre lo que ellos están aprendiendo (Ferreira et al., 2018), lo que asegura parte de la calidad en cualquier experiencia dada.

Se observa entre 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 los directores de la muestra no sea un recurso utilizado de manera eficiente. Esto, tanto porque los directores se sobrexigen participando en formaciones que realizan de manera paralela a una ya exigente labor en las escuelas, o bien, porque concurren a programas que no están necesariamente alineados con sus necesidades.

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 partícipes de redes de apoyo ya sea formal o informal. Esta motivación se relaciona con uno de los aspectos medulares de buenas prácticas en materia de formación de líderes escolares que Muñoz et al. (2019) identificaron a partir de una sistematización de la literatura internacional. Como señalan los autores, los programas y acciones formativas dirigidas a directivos deben dar preponderancia a la formación práctica, al acompañamiento de mentores y al trabajo en red entre líderes, por su impacto positivo en los participantes y en las escuelas que se benefician de estas experiencias prácticas. Si bien el interés de los directores por adquirir conocimiento práctico a través de las formaciones sigue esta lógica, 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.

Por otra parte, y quizás más que en otras profesiones, es posible observar entre los directores un fuerte componente normativo en la línea de la formación. Como se afirma más temprano, la literatura ha definido que, dada la ampliación del rol del director de escuela, la devolución de poderes al nivel escolar y la creciente complejidad de los contextos escolares, la formación o capacitación de los líderes de escuelas debe ser considerada un imperativo moral (Bush, 2018). Tal como señala Crow (en Bush, 2018) respecto a los directores en EE. UU., asumir el cargo implica tomar una carga completa de responsabilidades sin mucho apoyo y, en ausencia de una preparación efectiva, se puede dejar a los directores en la sensación de “hundirse o nadar”. En la misma línea, el rol del líder escolar se ha expandido: es exigente, estresante y requiere habilidades en múltiples áreas (Clarke & Dempster, 2020; Cunningham et al., 2019; Dempster et al., 2001; Dempster et al., 2018; Duncan, 2013; Ganon-Shilon & Schechter, 2017). Frente a lo desafiante del panorama e información que reciben a diario, los líderes deben organizar el

entorno y traducirlo en una autodefinición de liderazgo, en ciertas competencias y en necesidades formativas (Ganon-Shilon & Schechter, 2017). Al panorama global, es posible agregar las exigencias locales al liderazgo escolar tales como requerimientos de alta dirección pública, la implementación de reformas educativas de distinto nivel, junto a todos los aspectos a gestionar en escuelas insertas en entornos cambiantes y sumamente desafiantes. Recogiendo esta idea, los directores de la muestra parecen haber encontrado en la capacitación –constante y en múltiples contenidos– una posibilidad de “nadar” en un panorama exigente y turbulento. En otras palabras, se puede interpretar que los directores consideran la formación como una necesidad, como 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.

El estudio presenta ciertas limitaciones que abren también líneas importantes para profundizar en futuras investigaciones. Una de ellas, es que su foco estuvo puesto en directores que se encontraban *ad portas* de iniciar un proceso formativo, lo que supone que comparten una característica común respecto a cierto interés inicial por formarse o capacitarse. Sería relevante, a futuro, contrastar estos resultados con una muestra de directores que han optado por no embarcarse en procesos formativos durante el período de ejercicio de su cargo, pudiendo indagar en el proceso inverso de decisión tomado y las motivaciones para rechazar este tipo de oportunidades formativas. Una segunda limitación se refiere al tipo de estudio empleado, en que, con un número limitado de participantes, el hallazgo respecto a no encontrar diferencias por género, edad o experiencia al momento de abordar las motivaciones, necesidades y los procesos de toma de decisión de los directores debe ser abordado con cautela. Es relevante pesquisar a futuro la posible incidencia de estos factores. Por último, principalmente en el marco de los cambios acaecidos por la nueva educación pública, es importante profundizar a futuro en la capacidad de agencia de los directores y el vínculo que comienzan a establecer con los servicios locales en términos de su formación continua.

## 5. Conclusiones

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 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 los directores se involucren de manera más activa en la fase previa a su participación en los programas de formación.

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 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.

## 6. 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. <https://doi.org/10.4135/9781446213605>
- 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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](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., & 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., & 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., & 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., & 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., & Sembler, M. (2022). Prácticas directivas y gestión del tiempo. Tres estudios de caso de directoras en Chile. *RLE. Revista de Liderazgo Educativo*, (2), 32-53. <https://doi.org/10.29393/RLE2-2PDPS20002>

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

- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: best evidence synthesis iteration (BES). Ministry of Education of New Zealand.
- Rodriguez-Gomez, D., Ion, G., Mercader, C., & Lopez-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%20andragogia%20de%20Malcom%20Knowles\\_teoría%20y%20tecnología%20de%20la%20educación%20de%20adultos\\_Tesis\\_Iluminada%20Sánchez%20Domenech.pdf](https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragogia%20de%20Malcom%20Knowles_teoría%20y%20tecnología%20de%20la%20educación%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20Sánchez%20Domenech.pdf)
- Taylor, D., Cordeiro, P., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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.