

## El desafío de los directores de escuelas chilenas: Liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido

The Chilean principals challenge: Leading from an instructional approach to a distributed approach

*Felipe Sepúlveda*<sup>1</sup>

Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

[fsepulveda@ucsc.cl](mailto:fsepulveda@ucsc.cl)

*Carolina Aparicio*<sup>2</sup>

Facultad de Educación

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Chile

[caparicio@ucsc.cl](mailto:caparicio@ucsc.cl)

Recibido 08 junio 2016 • Aceptado 31 mayo 2017 • Corregido 14 de junio 2017

**Resumen.** La dirección escolar es un desafío que requiere profesionales capaces de desarrollar una cultura de trabajo colaborativo y orientados al logro de altas expectativas académicas. La literatura referente al liderazgo escolar coincide en que un director efectivo tiene un efecto positivo en el desempeño académico estudiantil. Actualmente existen tres enfoques de liderazgo que se aplican principalmente en el contexto educacional. El liderazgo instruccional referido a desarrollar planes que mejoren el aprendizaje, el liderazgo transformacional asociado a la motivación y el trabajo colaborativo y el liderazgo distribuido referido al empoderamiento del cuerpo académico para asumir roles de liderazgo considerando el contexto en el que se desarrollan. Este trabajo toma como un punto de partida al enfoque instruccional para la definición de la estructura organizacional base para luego desarrollar estilos de liderazgo más complejos. Se utiliza el modelo de funciones directivas asociadas al liderazgo instruccional propuesto por Hallinger (2012) como base para sugerir acciones específicas, basadas en investigaciones recientes, para una apropiada implementación de este estilo de liderazgo educativo.

**Palabras clave.** Liderazgo escolar; liderazgo instruccional; liderazgo transformacional; liderazgo distribuido; efectividad escolar

1 Doctor en Liderazgo y Administración Educativa, University of Mary Hardin-Baylor, Texas, EEUU. Magister en Currículum e Instrucción, University of Texas at Arlington. Profesor Asistente, Universidad Católica de la Santísima Concepción- Chile.

2 Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de Barcelona. Magister en Desarrollo Humano y Licenciada en Educación, Universidad Austral de Chile. Actualmente se desempeña como académica en la Universidad Católica de la Santísima Concepción -Chile.



**Abstract.** School leadership is a challenge that requires professionals able to develop a collaborative work culture and oriented to attain high academic expectations. The research associated with school leadership agrees that an effective principal produces a positive effect on the students' academic achievement. Currently, there are three major leadership approaches, which apply to the educational context. Instructional leadership refers to the development of learning improvement plans, while transformational leadership is associated with improving motivation as well as collaborative work. On the other hand, distributed leadership aims to empower people on the task of assuming leadership roles considering school context. This study uses instructional leadership as a cornerstone to define a basic organizational structure for the further development of more sophisticated leadership approaches. The instructional leadership model developed by Hallinger (2012) is used as a reference to suggest specific actions, based on current research, to develop an effective implementation of this school leadership style.

## Introducción

En el ámbito de la educación es posible ver reflejado los grandes desafíos por los cuales atraviesa nuestra sociedad. En un mundo cada vez más globalizado, es necesario preparar nuevos ciudadanos que puedan desenvolverse en un ambiente dinámico, con capacidades para integrarse y trabajar en grupos interdisciplinarios. Por ejemplo, uno de los efectos de la globalización ha sido la creación de profundas conexiones entre la economía, tecnologías, cultura y política. Lo que facilitaría que, según la tendencia internacional, se avance hacia una descentralización de la educación y a su vez, una inclusión mayor de corporaciones privadas que aseguren a las familias control sobre el proceso educativo. Es decir, "una pérdida de poder por parte del Estado y una reordenación conforme a las necesidades del mercado" (Stromquist, 2002, p. 178). Así, frente a una sociedad cada vez más compleja y cambiante, se ha convertido en una tendencia la mayor autonomía y descentralización del poder, lo que ha repercutido en las organizaciones escolares y exige mayores capacidades de liderazgo (Krüger, 2010). En este contexto, las principales tendencias de las reformas educativas, entre ellas la chilena, se encuentran dirigidas hacia el desarrollo de una nueva visión sobre el propósito de la educación pública, la reestructuración de los sistemas educacionales en diferentes niveles, y la diversificación educativa (Cheng, 2011). En este complejo escenario, los líderes escolares deben ser capaces de desarrollar e implementar programas educativos efectivos en proveer las habilidades y conocimientos necesarios en la actualidad. Un líder educacional debería entonces ser capaz de diseñar e implementar planes de mejoramiento que no solo apunten al ámbito técnico-escolar, sino que también consideren aspectos asociados con el contexto en el cual se desarrolla un determinado proyecto educativo, además de la propia cultura del centro.

Marzano, Waters y McNulty (2005) identificaron dos grandes grupos de reformas educativas sobre las cuales los actuales directores se ven enfrentados en el quehacer diario; las que llaman cambios de primer y segundo orden. Los cambios de primer orden usualmente son graduales, pueden ser planificados y normalmente tienen una apropiada justificación



técnica, que apoya la necesidad para ser implementado. Por otra parte, los cambios de segundo orden suelen carecer de soluciones definidas o descritas, usualmente conllevan la integración de muchas variables por lo que se hace difícil elaborar justificaciones técnicas que apoyen su implementación y además, requieren nuevas formas de pensar y actuar para ser llevados a cabo. En este sentido, Fullan (2005, p. 53) utiliza el concepto de “desafíos adaptativos” para ilustrar las mejoras estratégicas que deben ser utilizadas para enfrentar problemas complejos donde las soluciones no responden a una relación directa de causa-efecto y el progreso va a depender de las capacidades de compromiso y apropiación de los objetivos propuestos por parte del equipo de trabajo.

Así, si bien los desafíos para liderar una escuela en la actualidad son muy complejos, hacerlo con éxito va a depender, como lo han indicado destacados autores, de las capacidades y estilo de liderazgo desarrolladas por el director del establecimiento educacional, como también de las capacidades para formar equipos de trabajo colaborativo y la habilidad de encontrar soluciones creativas a los problemas implícitos a la dinámica de la actual sociedad. Con base en todo lo anterior, se estima relevante para el contexto chileno realizar una revisión de los principales antecedentes hallados sobre esta materia y comprender las prácticas directivas que los sustentan, aspectos que se describen a continuación.

### **Avances y desafíos en el liderazgo escolar en Chile**

En Chile, durante los últimos 15 años, ha cobrado notoria relevancia a nivel social y político, la generación de nuevas propuestas y reformas educacionales dirigidas a mejorar el financiamiento, acceso y calidad de la educación impartida con fondos públicos. Se han creado instituciones tales como una Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación enfocadas en la utilización eficiente de los recursos, y la evaluación y orientación de los establecimientos educacionales promoviendo el mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas. El aumento de las expectativas hacia el servicio educativo impartido en las escuelas chilenas, constituye al liderazgo educativo como un tema estratégico a ser desarrollado por los equipos administrativos en cada establecimiento educacional.

La actual reforma educacional chilena se orienta a cambiar los paradigmas de accesibilidad, diversidad y manera de financiar la educación pública, con el propósito de refundar la perspectiva nacional de este tipo de educación. En el mediano plazo, se espera aumentar la cantidad de recursos para optimizar la calidad de la educación a través del mejoramiento en la infraestructura de las escuelas, adquisición de nuevo material educativo y el mejoramiento de las condiciones laborales y de capacitación para los profesores. El aumento de la cantidad de recursos disponibles para el desarrollo de mejores programas educacionales es un gran paso para modernizar la educación pública en Chile, pero esto debe ir aparejado con la presencia de administradores educacionales capaces de liderar efectivamente el proceso de la reforma en



cada establecimiento educacional del país. En este sentido, el Ministerio de Educación chileno, desde hace años, promueve la capacitación profesional de los actuales directores a través del desarrollo de talleres organizados por universidades locales y el desarrollo de programas de diplomado y máster en el área de gestión educacional financiado a través del “Plan de formación de directores”.

A saber, en comparación con otros países latinoamericanos, la figura del director de las escuelas chilenas se encuentra bien definida en términos de una posición laboral dentro de la escuela, donde más del 90% de los directores se encuentran contratados por una jornada laboral completa (Murillo, 2012). Se han desarrollado políticas dirigidas a profesionalizar la selección de los directores escolares, donde los futuros directores de escuelas públicas son elegidos a través de concursos públicos conducidos por una comisión calificadora. Adicionalmente, Chile ha experimentado avances en la política de evaluación del desempeño de directores, el cual se basa hoy en día en un proceso regular de evaluación anual a nivel municipal que se lleva a cabo con base en metas de desempeño previamente definidas por directores y administradores locales (Weinstein y Hernández, 2014).

Sin embargo, la manera en que los directores de escuela emplean su tiempo no es un indicador positivo en comparación con otros países de la región. Los directores de escuela en Chile son los que utilizan más tiempo en funciones administrativas (31,3% de su tiempo), dejando solo un tercio de su tiempo (31,1%) dedicado a labores instruccionales como el monitoreo de la enseñanza, evaluaciones, orientación de los profesores e implementación de currículo (Murillo, 2012). Frente a esto, es evidente que en el caso chileno, los directores deben priorizar su tiempo hacia funciones asociadas con la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de fomentar el trabajo colaborativo de los profesores del establecimiento.

Últimamente se ha avanzado en esta materia facilitando más herramientas de gestión y administración del colegio para los directores. Es así como la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (N° 21.501, 2011) permite asignar incentivos o aumento salariales basados en el desempeño académico y autoriza que el director de escuela pueda despedir al 5% de los profesores de la escuela que cuenten con una evaluación calificada como básica o insatisfactoria (Fernández, Guazzini y Rivera, 2012). Este tipo de regulaciones permiten que el director pueda gestionar su equipo de trabajo a través del reconocimiento de los profesores con buen desempeño y la administración del equipo profesional de la escuela para, por ejemplo, favorecer la contratación de profesionales de alto nivel que colaboren en las tareas pedagógicas. Sin embargo, se debe avanzar más hacia la asignación de mayores responsabilidades del director en el ámbito de la calidad de la instrucción en el salón de clases. Para esto, es necesario que los directores se transformen en referentes de buenas prácticas pedagógicas dirigidas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Como también, que los directores sean capaces de delegar responsabilidades administrativas e implementar equipos de trabajo compartiendo roles de



liderazgo con el cuerpo académico de la escuela.

### **¿Cómo las habilidades de liderazgo del director escolar intervienen en el resultado académico de los estudiantes?**

En general, existe consenso en que el accionar de un director escolar efectivo puede tener un resultado positivo en el desempeño académico de los estudiantes. En su investigación, ampliamente difundida en el campo del liderazgo educacional, Marzano et al. (2005) describieron un significativo efecto en los resultados académicos de los estudiantes asociados a las habilidades de liderazgo de los directores. A través del meta-análisis de los resultados de reportes científicos en el área de liderazgo en educación, estos autores lograron identificar 21 responsabilidades que un director escolar debía seguir para asegurar un mejoramiento continuo en el aprendizaje de los estudiantes. Otros autores indicaron en un estudio donde se examinó el impacto de los diferentes estilos de liderazgo en los resultados académicos y no académicos de los estudiantes, una fuerte asociación entre la manera que se ejercía el liderazgo escolar con la promoción del desarrollo de buenas prácticas de aprendizaje (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Por su parte, un análisis de los resultados de 155 estudios sobre eficacia escolar indicó que los resultados académicos de los estudiantes se encontraban asociados con el currículo, la calidad curricular, el tiempo de enseñanza y factores relacionados con el ambiente escolar, tales como la mantención de un ambiente ordenado y la orientación al logro (Scheerens, Witziers y Steen, 2013).

En Chile, Horn y Marfán (2010) realizaron una revisión de 14 estudios con base empírica, dirigidos hacia identificar la importancia del liderazgo educativo sobre el logro académico de los estudiantes. Sus principales hallazgos fueron que, en general, la investigación en el área se enfoca en la caracterización de directores en distintos niveles de escuelas, sin distinguir, por ejemplo, entre estilos de liderazgo directivo o diferenciaciones entre los conceptos liderazgo y gestión escolar. Si bien todas estas investigaciones coinciden en que el accionar del director de escuela tiene un efecto sobre el desempeño académico de los estudiantes, es importante considerar que este nexo no es altamente significativa en términos empíricos. Más bien, el rol primordial del director explica relación con modelar la estructura organizacional en la escuela que facilita las buenas prácticas pedagógicas propendientes al aprendizaje de los estudiantes.

Inicialmente, los esfuerzos en buscar relaciones empíricas entre las capacidades de liderazgo educacional y el desempeño académico de los estudiantes se centraron en establecer asociaciones directas entre las capacidades directivas y el desempeño académico de los estudiantes. Pero, los estudios más recientes buscan establecer una visión más sistémica que incorpore al líder del establecimiento educacional dentro del contexto donde este se desempeña, considerando factores tales como: estilo de liderazgo, relación con los profesores, características de los alumnos, tipo de establecimiento educacional, entre otros. En consecuencia, el director



escolar sería, normalmente, un agente indirecto: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones para que se trabaje bien en ellas (Bolívar, 2010). Visto de esta manera, los resultados del establecimiento educacional se lograrían mejorar a través de efectos mediados y promovidos por el líder educacional que influye sobre cómo se organiza la instrucción en el salón de clases, el mejoramiento en la calidad de enseñanza de los profesores y favoreciendo un clima escolar favorable hacia el desarrollo de altas expectativas académicas (Sammons, Gu, Day y Ko, 2011; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens y Slegers, 2012). Así mismo, Hallinger (2011) sugiere que los directores deberían ser capaces de adaptar su estilo de liderazgo con las circunstancias y prioridades determinadas por el contexto del establecimiento escolar. El mismo autor sugiere que el liderazgo no es una solución en sí misma para el problema del mejoramiento educacional, sino que un cambio en los colegios debe ser sistémico y dirigido a producir un impacto positivo en las estructuras académicas que forman y promueven las buenas prácticas pedagógicas.

Más allá de lo descrito anteriormente, la investigación en educación ha avanzado en definir enfoques de liderazgos que se relacionan con estas prácticas, las cuales se presentan a continuación, a fin de vincular los hallazgos con modelos efectivos de liderazgo.

### **Enfoques de liderazgo en educación: instruccional, transformacional, distribuido**

En la actualidad existe un llamado para fortalecer la calidad de la enseñanza escolar en todos los niveles. En este sentido, es necesario el diseño de políticas gubernamentales que se encuentren destinadas a apoyar los sistemas educacionales que reciben fondos públicos para su funcionamiento. Las reformas educacionales no solo pueden estar destinadas a la actualización de material educativo e infraestructura, también es fundamental considerar el fortalecimiento de las capacidades técnicas de los profesores y administradores. En las experiencias y literatura internacional, cada vez es más claro que si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (Bolívar, 2010). La calidad y equidad educativa requieren la convicción profunda de que todos los niños pueden aprender y tienen el derecho de recibir los recursos, la orientación y apoyo pedagógico necesario para lograrlo y desarrollarse. En consecuencia, se requiere contar con docentes justos y competentes trabajando en el aula, así como directivos atentos y preocupados por el desempeño de los profesores y su consecuencia en los avances y resultados de los estudiantes (Murillo y Román, 2010). El equipo de liderazgo de cada escuela no solo debe proponer una visión, misión y objetivos estratégicos del colegio, además debe ser capaz de diseñar planes efectivos para la implementación y monitoreo de las metas de mejoramiento propuestas. Esto no es posible de lograr con la acción aislada e independiente del director del colegio; este debe ser capaz de formar equipos de trabajo colaborativos donde cada integrante aporte con sus fortalezas profesionales. Lo descrito no es un trabajo simple



considerando las condiciones de escasez en términos de capacidades técnicas-pedagógicas y la subvaloración de los docentes (Fullan y Hargreaves, 1996), y el contexto de marginalidad donde muchas escuelas desarrollan sus proyectos educativos. En relación con ello, actualmente en el ámbito de la educación se han descrito tres estilos de liderazgo que suelen ser asociados con proyectos educativos exitosos: el liderazgo instruccional, el liderazgo transformacional y últimamente, el liderazgo distribuido. En general, la presencia de directores escolares caracterizados por uno de estos tres tipos de liderazgo o que presenta una mezcla de ellos, logra una cierta armonía entre el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y el desarrollo de una cultura escolar orientada hacia el trabajo colaborativo dirigido hacia la generación de altas expectativas de desempeño profesional.

### a) Liderazgo instruccional

El concepto de liderazgo instruccional se comienza a utilizar a mediados de la década de los ochenta para caracterizar a los directores escolares que utilizaban sus conocimientos y experiencia, más que su autoridad y posición de poder, para lograr alcanzar impactos sostenidos en la motivación del cuerpo académico y el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger, 2012a). El rol de líder instruccional de una escuela se encuentra principalmente dirigido a las acciones del director del establecimiento educacional en la definición de estrategias enfocadas en el progreso académico de los estudiantes. Los directores de escuela que se reconocen a sí mismos con un estilo de liderazgo instruccional suelen demostrar buenos resultados, particularmente en zonas con altos índices de pobreza (Finkel, 2012). Probablemente esto se explica debido a que este tipo de líderes son especialmente eficaces definiendo expectativas claras dirigidas hacia el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes y estableciendo un clima escolar favorable para el aprendizaje.

El enfoque de liderazgo instruccional ha sido utilizado ampliamente y sostenidamente en diferentes contextos y sistemas educacionales. Hallinger (2010) ha propuesto un marco de referencia que describe tres dimensiones sobre las cuales los líderes instruccionales centran su accionar, el que incluye: definir la misión de la escuela, administración del plan académico y fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. Este marco de referencia se ha mantenido por más de 30 años con pequeñas variaciones respecto a las funciones directivas que describen la aplicación de cada dimensión (Hallinger, 2014). El gran interés por la aplicación de este enfoque de liderazgo ha permitido desarrollar abundante literatura dirigida a describir las características de un líder instruccional y cómo este estilo de liderazgo puede impactar del desarrollo académico escolar. Investigaciones de directores escolares desarrollados principalmente en América del Norte y Asia, demuestran consistentemente que las habilidades demostradas en cada una de las dimensiones descritas para el liderazgo instruccional pueden explicar la exitosa implementación de cambios dirigidos hacia el mejoramiento y efectividad escolar (Hallinger,



2003, 2012b). Como se observa, si bien el liderazgo instruccional no es un concepto nuevo en el ámbito de la educación, este enfoque se ha mantenido en el tiempo demostrando consistencia y eficacia en la implementación de planes de mejoramiento educacional.

### **b) Liderazgo transformacional**

El liderazgo de tipo transformacional se encuentra centrado en potenciar las capacidades del equipo humano, a través del aumento de los niveles de motivación en la organización para lograr alcanzar mayores grados de compromiso y alcanzar metas ambiciosas. Este enfoque de liderazgo intenta encontrar el apropiado balance entre las actividades de tipo transaccional y las actividades transformativas. Es decir, las primeras se encuentran asociadas a procedimientos, rutinas o actividades administrativas importantes para el desarrollo de la organización y aquellas centradas en la generación de una visión y metas; facilitar la estimulación intelectual; simbolizar las prácticas y valores profesionales y ofrecer soporte individualizado a sus colaboradores. Los líderes escolares con un estilo transformativo son capaces de ajustarse a las normas y procedimientos prescritas por estructuras burocráticas pero encuentran las maneras adecuadas para valorar e involucrar a las personas, a diferencia de los líderes transaccionales (Precey y Entrena, 2011).

Para el ejercicio del liderazgo con un enfoque transformacional se utilizan fundamentos morales basados en cuatro componentes principales: la influencia idealizada, la motivación inspiracional, la estimulación intelectual y la consideración individual (Caldwell, Dixon, Floyd, Chaudoin, Post y Cheokas, 2011). Los directores que centran su acción con un estilo transformacional tienen la capacidad de comunicar efectivamente la visión institucional, estableciendo un propósito significativo sobre el que se funda el proyecto educativo de la escuela. Por ende, la generación de una visión organizacional común, fomenta las capacidades para trabajar colaborativamente y sobreponerse a los grandes desafíos para alcanzar metas ambiciosas (Robinson et al., 2008; Leithwood, 2009). En este sentido, el liderazgo transformacional tiene efectos directos sobre las condiciones de trabajo y la motivación de los profesores (Leithwood y Jantzi, 2006). Actualmente, el liderazgo transformacional es un enfoque ampliamente difundido en el ámbito educacional y es visto como una respuesta para responder a las necesidades de sistemas complejos y diversos que generalmente caracterizan el ambiente escolar.

### **c) Liderazgo distribuido**

En el presente, el concepto de liderazgo distribuido es considerado como un enfoque especialmente adecuado para ser aplicado en el complejo mundo educacional debido a su naturaleza participativa, colaborativa y democrática. Esto en tanto, a modo general, el liderazgo distribuido se refiere a la capacidad de incluir a un grupo de personas en distintas actividades



de liderazgo. Para Spillane (2005), la práctica del liderazgo en un sentido distribuido resulta de las interacciones entre el líder escolar, sus colaboradores y el contexto. Desde este punto de vista, el liderazgo es ejercido a través de la práctica e interacciones entre personas y no como una definición de roles, funciones, rutinas y estructuras. Actualmente, existe evidencia que demuestra cómo organizaciones con una estructura distributiva presentan un alto desempeño y son capaces de crear equipos de trabajo, generar estructuras más horizontales, empoderar a los trabajadores y hacerlos corresponsables de sus resultados (Harris, 2013). En el contexto de la educación en Chile, se ha descrito una relación significativa entre la distribución del liderazgo escolar y la eficacia colectiva de los docentes medida a través del análisis de competencias grupales y de las tareas del cuerpo académico de la escuela (López y Gallegos, 2014). Sin embargo, el concepto de liderazgo distribuido es relativamente nuevo y no existe una gran evidencia empírica que permita demostrar los efectos reales sobre el mejoramiento académico de los estudiantes (Hallinger, 2011).

En el contexto chileno, las condiciones para que se dé un liderazgo distribuido son relativas, dado que la estructura formal y la figura del director o la directora siguen siendo centrales para la asignación de tareas y la resolución de conflictos. A pesar de que al interior de la escuela puede aparecer un liderazgo distribuido, de cara al exterior sigue siendo el director o la directora quienes deben acudir a todas aquellas instancias donde se toman decisiones a nivel administrativo local (Ahumada, 2010). Así mismo, mayores precisiones son necesarias para acotar este concepto y sus alcances, a fin de profundizar si se refiere a un enfoque más inclusivo y democrático, el grado con el cual el liderazgo distribuido puede ser utilizado como un marco para mejorar las prácticas directivas y comprender si forma parte de un movimiento sociopolítico de mayor amplitud (Bolden, 2011). En definitiva, este enfoque de liderazgo ofrece una nueva perspectiva para ejercer el liderazgo escolar en la época actual, promoviendo una aproximación hacia el desarrollo del trabajo colaborativo dirigido al desarrollo de capacidades en las escuelas.

### **¿Cuál lineamiento de liderazgo es el más adecuado conforme a los actuales desafíos de la educación chilena?**

Al considerar los desafíos y complejidades que deben enfrentar los directores en conjunto con el actual conocimiento sobre la dinámica de liderazgo escolar, se propone utilizar el modelo conceptual de liderazgo instruccional propuesto por Hallinger (2012a), expuesto en la Tabla 1), como punto de referencia de las competencias necesarias para desarrollar un liderazgo escolar efectivo. Así, se identifican acciones que los directores pueden emplear para implementar este modelo en un centro educacional. Las acciones están basadas en publicaciones recientes y describen estrategias directivas que han demostrado eficacia en la implementación exitosa de planes de mejoramiento educativo. A continuación, se desarrollan brevemente los puntos



esenciales de las tres dimensiones que componen el marco conceptual sobre liderazgo instruccional.

En primera instancia, definir la misión de la escuela se refiere al rol del director escolar para facilitar el trabajo en conjunto con el equipo profesional con el que labora, para asegurar que se tenga una misión clara y enfocada hacia el desarrollo académico de los estudiantes. Con este propósito, el director es el encargado de proponer metas que apunten hacia el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes del establecimiento educacional. Así mismo, el director promueve una cultura organizacional basada en los valores y creencias de la escuela, y que dan un propósito para abordar los desafíos de mejora propuestos.

La segunda dimensión está referida a la administración del plan académico de la escuela y se centra en las capacidades del director en dirigir el centro técnico-pedagógico. En esta dimensión, la función principal del director se encuentra dirigida a la coordinación, control de la instrucción y el currículo. En muchas escuelas, el director no es la única persona encargada del monitoreo y desarrollo del programa pedagógico. Por lo tanto, es responsabilidad del director gestionar, coordinar y controlar la implementación del programa académico en conjunto con el equipo técnico-administrativo de la escuela. Esto se logra a través de la identificación de los énfasis curriculares que van a ser incorporados a los planes de estudio, la generación de una cultura de análisis de datos para la toma de decisiones pedagógicas y promoviendo el mejoramiento continuo de la instrucción a través de la revisión crítica de las prácticas pedagógicas desarrolladas en la escuela.

La tercera dimensión está referida a fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. Esta dimensión es la más amplia dentro del marco de liderazgo instruccional e integra aspectos usualmente asociados a la práctica de liderazgo transformacional y distribuido. Esta dimensión se fundamenta en la idea de que las organizaciones exitosas facilitan las oportunidades para desarrollar interacciones con propósito entre pares, explicitando altos estándares de desempeño, expectativas claras y una cultura que promueve y recompensa, el mejoramiento y aprendizaje continuo (Fullan, 2008). Las funciones directivas asociadas a esta dimensión están centradas hacia el fortalecimiento de la motivación de los profesores y estudiantes, atendiendo a la manera en que la comunidad escolar establece relaciones entre los diferentes actores que la componen.



**Tabla 1**  
**Modelo conceptual de liderazgo instruccional y cómo aplicarlo utilizando buenas prácticas de liderazgo escolar**

<i>Dimensiones</i>	<i>Funciones directivas</i>	<i>Acciones dirigidas a fortalecer esta función directiva</i>	<i>Referencias</i>
<b>Define la misión de la escuela</b>	Establece las metas de la escuela	Establece metas con un sentido de lo que es posible lograr si todos trabajan juntos, con un propósito en común, y con visión de futuro.	Kouzes y Posner, 2012
	Comunica las metas de la escuela	Promueve una cultura escolar que comparte los valores y creencias de la organización sobre los que se sustentan los objetivos estratégicos de la escuela.	Fullan, 2005; Anderson, 2010
<b>Administra el plan académico de la escuela</b>	Gestiona el currículo académico	Prioriza los contenidos más relevantes del currículo.	Schmoker, 2011
	Supervisa y evalúa la instrucción	Fomenta el recorrido por los salones de clases en conjunto con los profesores.	Kachur, Stout, y Edwards, 2013
	Monitorea el progreso académico de los estudiantes	Se planifica la instrucción con base en el análisis de datos del progreso académico de los estudiantes.	Bambrick-Santoyo, 2010
<b>Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar</b>	Protege el tiempo de instrucción	Establece procedimientos para maximizar el tiempo de instrucción en el salón de clases.	Praetorius, Pauli, Reusser, Rakoczy y Klieme, 2014
	Provee incentivos para los profesores	Desarrolla canales de comunicación y entrega focalizada de retroalimentación positiva con los profesores.	Marzano, Frontier, y Livingston, 2011, capítulo 4
	Provee incentivos para el aprendizaje	Se promueve una cultura de pertenencia al salón de clases y la escuela, donde los estudiantes se sienten aceptados, respetados, incluidos y apoyados por sus pares y profesores.	Ferreira, Cardoso y Abrantes, 2011; Sindhi, 2013
	Promueve el desarrollo profesional	Desarrolla comunidades profesionales de aprendizaje.	DuFour y Mattos, 2013
	Mantiene una alta visibilidad	El director (a) promueve oportunidades para el trabajo colaborativo con los profesores en el salón de clases fomentando el liderazgo compartido.	Dufour y Marzano, 2009

**Nota:** Hallinger (2012a), traducido con permiso del autor.



## Discusión y conclusión

Comprender los enfoques de liderazgo permite replantear los caminos de las escuelas actuales para superar las dificultades y asumir los desafíos de la época. Así, dirigir un proyecto educativo conlleva numerosos retos, reflejando tanto de las problemáticas presentes en la comunidad donde se encuentra la escuela como de la sociedad en general. Posiblemente, entre los mayores desafíos que debe enfrentar un director de una escuela actual están: problema de convivencia escolar, poca motivación de los docentes y padres por implicarse en la educación de los jóvenes, financiamiento limitado para actualizar equipamiento y material escolar, requerimientos administrativos no relacionados con la instrucción escolar, necesidad de mejorar resultados en exámenes estandarizados, deserción escolar, entre otros. En consecuencia, la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse, contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora (Bolívar, 2010).

Así, es muy relevante que el equipo administrativo del establecimiento educacional encuentre un adecuado balance entre las tareas de gestión administrativa, liderazgo pedagógico y vinculación con la comuna educativa del centro (López, García, Oliva, Moreta y Bellerín, 2014). Es posible que la experiencia y preparación del director o la directora del establecimiento sea un factor importante al momento de definir las prioridades de la gestión adecuadas al contexto del establecimiento educacional y los estudiantes que asisten a este.

Los factores externos también se consideran relevantes en tanto se ha indicado que la calidad de la gestión y apoyo de las administradoras educativas de escuelas que atienden sectores pobres han sido principalmente cuestionados por no estar atentos a las necesidades de dichas escuelas y sus actores para funcionar de manera adecuada (Murillo y Román, 2010). En este sentido, un director escolar debe buscar las estrategias más adecuadas para mejorar su escuela pese a las dificultades, por lo que en muchas ocasiones el enfoque de liderazgo va a depender del contexto o circunstancias sobre las que se desee intervenir. Por ejemplo, los directores de colegios donde los estudiantes logran desempeñarse sobre las expectativas, generalmente presentan un alto grado de compromiso con los profesores en desarrollar la planificación curricular, visitar los salones de clases y evaluar la evidencia que represente el aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2008). Todas estas actividades se encuentran asociadas a un estilo de liderazgo instruccional y en general se ha visto que los profesores agradecían el trabajo en equipo junto con el equipo administrativo resultando en evaluaciones docentes que contenían retroalimentación útil para mejorar además de que lo consideraban necesario para optimizar el clima de trabajo en la escuela (Tapia, Becerra, Mansilla y Saavedra, 2011).

Las actividades de liderazgo asociadas a mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y su niveles de motivación se encuentran vinculadas a un estilo de liderazgo transformacional y



pueden tener impactos significativos en las capacidades de los profesores (Leithwood y Jantzi, 2006). Es posible entonces, que el enfoque de liderazgo más apropiado a los desafíos de las escuelas actuales involucre una aproximación integrada de diferentes enfoques de liderazgo. Es así como las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización) junto con el liderazgo instruccional (mejora de la educación ofrecida) en los últimos años, han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización (Bolívar, 2010). En esta misma línea, Robinson et al. (2008) reconocen la necesidad de desarrollar las capacidades de liderazgo instruccional compartido (lo que puede ser atribuido a un enfoque distribuido) en conjunto con habilidades de liderazgo transformacional. Esta idea también es compartida por Fullan (2014), indicando la necesidad de que los directores se encuentren involucrados en el programa pedagógico implementado en el establecimiento, pero cuidando no caer en una supervisión que obstaculice la autonomía de los docentes en el aula.

En Chile, la normativa vigente con respecto a la función del director, les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como el formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014). En este sentido, de acuerdo con los datos informados por Weinstein y Hernández (2014) y Fernández et al. (2012) con respecto a las funciones que desempeñan los directores en escuelas chilenas, se hace necesario motivarlos a delegar labores de tipo administrativo y dar un mayor énfasis en los aspectos del diseño e implementación del programa pedagógico del establecimiento y diseñar estrategias motivacional coherentes con el proyecto educativo institucional.

Previamente, se mencionó que en la actualidad los directores escolares deben enfrentar problemas de primer y segundo orden. El desarrollo de un estilo de liderazgo instruccional se encuentra más asociado a resolver aspectos de primer orden, donde las soluciones responden a estrategias técnicamente conocidas. Por otro lado, los desafíos de segundo orden, representados por problemas más sistémicos y situaciones que requieren cambios de paradigmas, pueden ser enfrentados de mejor manera con un enfoque de liderazgo transformacional y distribuido. En la actualidad, la gestión de una escuela requiere una apertura hacia un trabajo más colaborativo donde se establezcan metas en común y todos los profesionales de la educación estén dispuestos a probar nuevos métodos y aprender de experiencias ya desarrolladas. Estimamos que, comenzar a desarrollar habilidades de liderazgo a partir de un modelo instruccional permitiría dar una estructura organizacional base para el futuro desarrollo de estilos de liderazgo más complejos como son los estilos transformacional y distribuido. En consecuencia, una apropiada implementación de liderazgo instruccional, debería permitir que, en una primera etapa, el director sea capaz de implementar exitosamente cambios de primer orden. Para luego, una vez que se hayan desarrollado una cultura organizacional altamente motivada, con capacidad



de trabajo colaborativo y empoderada con los desafíos académicos de la escuela, se generen y aprovechen las capacidades humanas para buscar soluciones a los cambios de segundo orden de un modo más colaborativo.

Recientemente el Ministerio de Educación de Chile reformuló las expectativas con respecto al trabajo que deben desarrollar los directores escolares, publicando el Marco para la Buena Dirección (MINEDUC, 2015). En este documento se establece una visión amplia con respecto al rol del director o directora incluyendo tareas tales como: construir una visión estratégica compartida, gestión organizacional, liderar y monitorear el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de capacidades profesionales, gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar. Todas estas prácticas se encuentran incluidas en el modelo de liderazgo en el que se basa este trabajo (Tabla 1). Si bien se utiliza al liderazgo instruccional como un marco de referencia inicial, el desarrollo efectivo de un liderazgo escolar exitoso conlleva no solo centrarse en la implementación rigurosa del programa pedagógico. También es relevante organizar acciones que promuevan un clima escolar adecuado para el aprendizaje y promover el desarrollo profesional de los docentes. La amplitud de áreas en que un director escolar debe operar implica crear los espacios para fomentar el trabajo colaborativo y el desarrollo de nuevos liderazgos entre el equipo docente.

La dirección eficaz de un centro educacional requiere líderes capaces de demostrar competencias asociadas a distintos estilos de liderazgo, dentro de los que cabe destacar el instruccional, transformacional y distribuido.

En este estudio, se elabora una propuesta con respecto a la implementación del liderazgo instruccional y las acciones identificadas para aplicar efectivamente los diferentes componentes de este enfoque de liderazgo. Aunque si bien las acciones directivas descritas se encuentran basadas en investigaciones actuales con eficacia demostrada, es de esperar que un director escolar identifique aquellas prácticas y enfoques de liderazgo que se adapten a su contexto escolar. En este sentido, se contextualiza el estudio de acuerdo con los desafíos actuales de la educación chilena; sin embargo, las propuestas podrían ser aplicables a otros contextos educacionales latinoamericanos.

Este trabajo se limita a realizar una revisión teórica con respecto a estilos vigentes de liderazgo educativo, considerando al liderazgo instruccional como referencia inicial puesto que se centra el mejoramiento académico. En este marco, se proponen acciones dirigidas a fortalecer el impacto de la gestión del director o la directora sobre los resultados académicos de los estudiantes. El próximo paso debe centrarse en verificar empíricamente, a través de estudios cuantitativos y cualitativos, cómo las acciones propuestas efectivamente producen un impacto real en el contexto educativo de Chile.



## Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111–123. doi: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-99
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127
- Bambrick-Santoyo, P. (2010). *Driven by Data: A practical guide to improve instruction*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269. doi:10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33. doi:10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-112
- Caldwell, C., Dixon, R. D., Floyd, L. A., Chaudoin, J., Post, J. y Cheokas, G. (2011). Transformative Leadership: Achieving Unparalleled Excellence. *Journal of Business Ethics*, 109(2), 175–187. doi:10.1007/s10551-011-1116-2
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 253–275. Recuperado de: [http://www.redalyc.org/pdf/2833/Resumenes/Resumen\\_283322847002\\_1.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/2833/Resumenes/Resumen_283322847002_1.pdf)
- Dufour, R., y Marzano, R. J. (2009). High-Leverage Strategies for Principal Leadership. *Educational Leadership*, 66(5), 62–68. Recuperado de: [http://www.ascd.org/publications/educational\\_leadership/feb09/vol66/num05/High-Leverage\\_Strategies\\_for\\_Principal\\_Leadership.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/feb09/vol66/num05/High-Leverage_Strategies_for_Principal_Leadership.aspx)
- DuFour, R. y Mattos, M. (2013). How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership*, 70(7), 34–40. Recuperado de: <http://www.cisdctl.com/uploads/1/3/3/4/133401/st-dufour-mattos-article.pdf>
- Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile.



En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), ¿Que sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 42–54). Santiago: Salesianos Impresores S.A.

Ferreira, M., Cardoso, A. P. y Abrantes, J. L. (2011). Motivation and Relationship of the Student with the School as Factors Involved in the Perceived Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1707–1714. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.416

Finkel, E. (2012). Principal as Instructional Leaders. *District Administration*, 48(6), 50–55. <https://www.districtadministration.com/article/principals-instructional-leaders> Recuperado de:

Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability - System Thinkers in Action*. The International Journal of Educational Management (Vol. 19). Thousand Oakes, California: Corwin Press.

Fullan, M. (2008). *The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Fullan, M. (2014). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School?* New York, NY: Teachers College Press.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–352. doi:10.1080/0305764032000122005

Hallinger, P. (2010). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271–306. doi:10.1177/0013161X10383412

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. doi: 10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2012a). A Data-Driven Approach to Assess and Develop Instructional leadership with the PIMRS. En J. Shen (Ed.), *Tools for Improving Principals' Work* (pp. 47–69). New York: Peter Lang.

Hallinger, P. (2012b). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research* Ministry of Education Asia Pacific Centre for Leadership and Change Leadership for 21st Century Schools (pp. 1–22). Rome.



- Hallinger, P. (2014). Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership: An Empirical Assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 539–576. doi: 10.1177/0013161X13506594
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or Foe? *Educational Leadership*, 41(5), 545–554. Recuperado de: [https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00012494\\_130006.pdf](https://umexpert.um.edu.my/file/publication/00012494_130006.pdf)
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82–104. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-116
- Kachur, D. S., Stout, J. A. y Edwards, C. L. (2013). *Engaging teachers in classroom walkthroughs*. Alexandria, VA: ASCD.
- Kouzes, J. M. y Posner, B. Z. (2012). *The Leadership Challenge: How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations* (5th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krüger, M. L. (2010). Leading schools in the knowledge society: On the way to leaders of learning in inquiry-based schools. En A. H. Normore (Ed.), *Global perspectives on Educational Leadership: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership* (pp. 397–417). Emerald Group Publishing Limited.
- Leithwood, K. (2009). Efecto del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela. en ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. (pp. 35–57). Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. doi:10.1080/09243450600565829
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 163–178. doi: 10.4067/S0718-07052014000100010
- López, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B., & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61–78. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>



[pdf/551/55132460003.pdf](#)

Marzano, R. J., Frontier, T. y Livingston, D. (2011). *Effective Supervision: Supporting the art and science of teaching*. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R. J., Waters, T. y McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results* (1st ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Ley de Calidad y Equidad de la Educación N° 20501*. Recuperado de: [file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/LEY-20501\\_26-FEB-2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/LEY-20501_26-FEB-2011%20(1).pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Recuperado de: [file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/LEY-20501\\_26-FEB-2011%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/LEY-20501_26-FEB-2011%20(1).pdf)

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). Retos en la educación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97–120. Recuperado de: <file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/rie53a05.pdf>

Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Que sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19–40). Santiago: Salesianos Impresores S.A.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf>

Praetorius, A.-K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. y Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>

Precey, R. y Entrena, M. J. R. (2011). *Developing the Leaders We Want to Follow: lessons from an International Leadership Development programme*. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 70–83. Recuperado de: <file:///C:/Users/equipo%201/Downloads/fulltext928.pdf>



Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. doi:10.1177/0013161X08321509

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. y Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83–101. doi.org/10.1108/09513541111100134

Scheerens, J., Witziers, B. y Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 36, 619–645. doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235

Schmoker, M. (2011). *Focus*. Alexandria, VA: ASCD.

Sindhi, S. A. (2013). Creating Safe School Environment: Rol of School Principals. *Tibet Journal*, 38, 77–89. Recuperado de: [http://www.jstor.org/stable/tibetjournal.38.1-2.77?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/tibetjournal.38.1-2.77?seq=1#page_scan_tab_contents)

Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>

Stromquist, N. P. (2002). *Education in a Globalized World: the Connectivity of Economic Power, Technology, and Knowledge. Knowledge Creation Diffusion Utilization*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Tapia, C. P., Becerra, S., Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389–409. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83421404010.pdf>

Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. y Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732. doi:10.1177/0013161X11436272

Weinstein, J. y Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52–68. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-

FULLTEXT-468

