Desafíos investigativos en la formación inicial de directivos*

Gustavo González García**
Ilich Silva-Peña***
Carmen Sepúlveda Parra****

Resumen

La investigación educacional, particularmente en lo que concierne a la efectividad escolar y el liderazgo educativo, evidencia desde hace muchos años la influencia del liderazgo directivo sobre los resultados escolares. Estos conocimientos explican más de dos décadas de políticas educacionales en Chile dirigidas a mejorar la dirección escolar. No obstante, estudios recientes sobre los directivos de ese país dan cuenta de los débiles y desestructurados resultados de estas políticas, implicando la necesidad de una investigación dirigida a comprender dimensiones como la gobernanza de las políticas en los actores escolares. Con base en estudios internacionales de iniciación a la carrera directiva, este ensayo busca discutir y relevar la necesidad de que los diseños de formación para directivos se basen no solo en competencias directivas identificadas de los estándares de desempeño, sino también en investigaciones que comprendan fenómenos desde la experiencia de directores y que identifiquen la construcción de la identidad directiva y la consideración de la trayectoria profesional del docente que se convierte en directivo escolar. Principalmente se discute, a partir de la investigación internacional, la importancia de estudiar la etapa inicial de un director y la relevancia de diseñar programas de formación específicos a esta etapa.

Palabras clave: Políticas educacionales; dirección escolar; formación de directivos; identidad y trayectoria profesional.

* Este artículo fue publicado en la Revista Iberoamericana de Educación, vol. 70 (2016), pp. 43-54.

** Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez.
*** Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez.
**** Centro de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad Católica Silva Henríquez.

Abstrac

Educational research, particularly in regard to school effectiveness and educational leadership, evidence for many years the influence of the director's leadership on school results. This knowledge explain more than two decades of educational policies in Chile addressed to improve school management. However, recent studies on the management of that country show the weak and unstructured results of these policies, involving the need for research aimed at understanding the governance dimensions of policies in schools players. Based on international studies which introduce to the managerial career, this essay seeks to discuss and relieve the need that the management training designs for directors are based not only on management skills identified on performance standards, but also in research that involves phenomena from experience of directors and to identify the construction of an identity management and consideration of the career of the teacher who becomes school management. Mainly is discussed, based on international research, the importance of studying the initial stage of a director and the importance of designing specific training programs at this stage.

Keywords: Educational policies; school management; directors training; identity and career.

Políticas educacionales sobre Directores: tensiones a la formación

Abundante investigación educativa es clara al señalar lo clave que resulta el director para explicar el mejoramiento de su escuela. En efecto, desde los primeros estudios de efectividad escolar, la evidencia científica destaca el rol del directivo en la eficacia de la escuela (Rutter y otros, 1979; Edmons, 1979; Brookover y otros, 1979; Stringfield y Teddlie, 1987; Mortimore y otros, 1988; Caul 1994; Sammons y otros, 1994). Los primeros estudios relevan la importancia del liderazgo institucional del directivo, y posteriormente se ha estudiado el efecto de los directores sobre los aspectos más curriculares y pedagógicos, centrándose la investigación en los aspectos de liderazgo pedagógico o instruccional (Duke y Leithwood, 1994; Hallinger y Heck, 1996; Walters, Marzano y Mcnulty 2003).

Recientemente, cierta línea de investigación sobre liderazgo educativo o liderazgo distribuido ha subrayado la idea de que el liderazgo escolar no es solo un atributo ni está asociado a la sola persona del directivo, sino que el liderazgo en las escuelas es ejercido en primer lugar por los directores, pero también es y puede ser ejercido por los docentes, y ser además distribuido a otros (Leitwood, 2009). Así es como se entiende el liderazgo más como un atributo o función de la organización, distribuyéndose en ella el poder y la influencia para la convergencia con los objetivos de mejora escolar (Leith

Wood y Riehl, 2005; Spillane, 2006; Harris, 2009, 2012). De este modo, esta línea de investigación acentúa el carácter de acción colectiva en la escuela.

En Chile, si bien los estudios de liderazgo educativo son de reciente data, tienden a confirmar la relación entre liderazgo directivo y resultados escolares. En esta línea se puede mencionar el estudio de Horn y Marfán (2010), quienes identifican tres pilares del liderazgo relacionados con buenos resultados escolares: el técnico, asociado con la experticia pedagógica del director; el de manejo emocional y situacional, que da cuenta de la capacidad para lograr un buen clima en la organización, motivando y trabajando en equipo, y el pilar organizacional, que crea mejores condiciones para el trabajo docente.

Por otra parte, estudios sobre efectividad escolar en Chile han constatado la presencia del liderazgo directivo como un factor común de las escuelas efectivas en sectores vulnerables (Concha, 1996; Sancho y otros, 1997 y otros, 1997; Raczynski, 2004; Eyzaguirre Y Fontaine, 2008). Recientes investigaciones han evidenciado el modo en que distintos estilos de liderazgo directivo exitoso influyen en los resultados escolares. Por ejemplo, Maluf y Hurtado (2008) constatan cómo la gestión sutil del liderazgo directivo influye en los rendimientos escolares, en consideración de la capacidad del director para generar un clima de confianza y compromiso con los profesores; mientras que Volante (2008) plantea un modelo de influencia instruccional a nivel organizacional que incide de manera decisiva en los logros académicos, donde el liderazgo instruccional de los directivos es uno de los niveles de influencia.

Toda esta evidencia surgida de la investigación ha influido desde hace varias décadas en la política educacional chilena, que ha buscado fortalecer la labor que desempeñan los directivos escolares. En efecto, desde la década de 1990, al mismo tiempo que la política educacional comienza a valorar la centralidad de la variable escuela como unidad de intervención para el logro de los programas de mejoramiento educacional (García-Huidobro y Sotomayor, 2003), la autoridad educacional persigue fortalecer el trabajo de los directivos escolares para alinear a la escuela con los objetivos de mejoramiento. Así, el Programa de las 900 escuelas (P-900) promovía la conformación de equipos de gestión escolar (EGE), en los que se capacitaba a los directivos en metodologías de trabajo en equipo, diagnósticos institucionales y planificación estratégica, mientras se comenzaba a preparar a los directivos para que elaboraran participativamente los proyectos educativos institucionales (PEI).

A partir de la década de 2000, las políticas siguen colocando un foco central en los directores como promotores del mejoramiento, responsabilizándoles de tareas de autoevaluación, planificación, seguimiento y evaluación institucional, además de rendición de cuentas públicas (Lavín, Del Solar y Padilla, 1997; Ministerio de Educación, 2000; Larraín 2002).

Es así como la política comienza a priorizar una estrategia de regulación de la dirección escolar, basada en clarificar, evaluar y exigir indicadores de desempeño. Se comienzan entonces a instalar políticas dirigidas a establecer indicadores de desempeño del directivo, con el fin de regular y evaluar la función directiva: en 2003 se crea el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y en 2004 el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE), modelo y sistema donde se esperaba de los directores un liderazgo para la implementación del mejoramiento en cada escuela. En el año 2005 se publica el Marco de la buena dirección (Ministerio de Educación, 2005), con el objetivo de establecer parámetros más específicos de desempeño esperado para un buen director.

A partir de 2008, utilizando la experiencia previa del SACGE y en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), a los directivos escolares chilenos les cabe la responsabilidad de liderar los planes de mejoramiento educativo, mediante los cuales las escuelas comprometen resultados escolares a cuenta de los recursos adicionales que entrega la Ley SEP. En 2011, en el marco de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20501), se generan cambios importantes en la regulación del cargo del directivo del sector municipal, estableciendo su selección por Alta Dirección Pública, y se le otorgan mayores atribuciones (por ejemplo, seleccionar sus propios equipos de trabajo) y mejoras en las remuneraciones.

Descriptas estas estrategias, cabe preguntarse si las políticas educacionales han tenido algún efecto en los desempeños asociados a procesos formativos de los directores escolares.

Si bien no existe investigación específica asociada al impacto de las medidas de la autoridad educacional hacia los directivos, sí es posible constatar, a partir de estudios recientes, muchos aspectos críticos, mayores desafíos y menores impactos beneficiosos. En efecto, un trabajo concluye que «las políticas educacionales específicamente dirigidas a los directores son de muy reciente data» y que «existe una historia larga que les ha asignado un rol predominantemente administrativo y secundario» (Westein y Muñoz, 2012, p. 14).

Por otra parte, se observan aspectos positivos de la dirección escolar a nivel general, como que los directores chilenos están satisfechos con sus trabajos (Murillo, 2012).

Sin embargo, más allá de encontrar aspectos positivos puntuales y buenos liderazgos a nivel específico, otros muchos aspectos de la dirección escolar son preocupantes. Por ejemplo, se observa que los directores poseen una gran cantidad de cursos de perfeccionamiento pero de calidad no acreditada, con foco en lo administrativo y escasamente ajustados a los requerimientos de la práctica y de la trayectoria (Muñoz y Farfán, 2012). También, que en educación básica los directivos son, en comparación con el promedio

internacional, de avanzada edad; que las condiciones de trabajo son muy exigentes en rendición de cuentas, por lo que destinan mucho tiempo a la labor administrativa, y que tradicionalmente las políticas educacionales en dirección se han centrado en el foco administrativo y secundario de sus cargos.

En gran medida, este balance mayormente negativo de la dirección escolar en Chile se puede explicar porque la política educacional ha tenido un foco más dirigido hacia lo regulatorio y menos hacia el diseño y acompañamiento formativo a los directores.

El predominio de lo regulatorio está en coherencia con una institucionalidad de aseguramiento de la calidad, algo que no existía y que urgía establecer. En tanto, se observa una menor presencia de políticas destinadas al fortalecimiento y preparación del director como actor escolar. Solo como excepción, en el año 2010 se creó el Plan de Formación de Directores de Excelencia del Ministerio de Educación, que tiene como propósito la preparación de los directivos a través de una oferta formativa acreditada en calidad y con pertinencia hacia el foco del liderazgo pedagógico. Esta oferta es implementada por las universidades, y los directivos que acceden a ella son seleccionados y auspiciados por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El programa tuvo su primera versión el año 2011 y sigue realizándose a la fecha, siendo su objetivo formar directores líderes para las escuelas de Chile a través de becas para participar en programas de alta calidad, flexibles y centrados en lo pedagógico.

En síntesis, los estudios muestran que, aun considerando la existencia de políticas sobre regulación de la dirección escolar y de formación a directivos, estos esfuerzos han sido débiles en relación a avances más globales en el sistema escolar chileno. Por otra parte, la investigación no ha sido suficiente como para acompañar y orientar políticas más pertinentes, quedando claro que son variados y diversos los tópicos que se deben abordar acerca de la dirección escolar, como concluye el estudio sobre dirección escolar en Chile ya mencionado (Weinstein y Muñoz, 2012).

Planteado lo anterior, en la actualidad se observa la necesidad de dar un giro en la hipótesis de intervención de la política hacia los directores. Por tanto, no parece razonable esperar una respuesta lineal de estos actores escolares por el solo hecho de establecer un marco regulatorio, basado en la rendición de cuentas. El argumento centra la atención en los que algunos autores denominan problemas de gobernanza de las políticas (Martinic y Elacqua, 2010), cuando se sostiene que al cambiar la política educacional, las «reglas del juego», para los actores escolares, no es esperable que las lleven a cabo de forma automática y en un sentido literal, sino que por el contrario, las políticas requieren de los actores «cambios significativos en sus percepciones y actitudes, e involucran complejas interacciones entre ellos y con las condiciones que facilitan u obstaculizan los cursos de acción» (Martinic y Elaqcua, 2010, p. 12).

A partir de este giro, resulta necesario replantear las políticas en dirección escolar, subrayando la importancia de diseños de formación y apoyo a los directores. Para esto, es necesario formular diseños de preparación y formación de directores escolares entendiendo su experiencia vital, lo que implica considerar sus creencias, su concepción del rol directivo ante las expectativas y sus acciones de ajuste a las condiciones de contexto y a los desafíos del cargo, particularmente visto esto como una experiencia condicionada por etapas de una trayectoria directiva.

Así se sostiene la importancia de comprender al director como un actor socio escolar que va construyendo una identidad como directivo y líder escolar de manera diferenciada en su trayectoria directiva, de manera que no se trata de fortalecer un cargo impersonal y con independencia de las etapas de experiencia directiva, como metafóricamente se puede proyectar a partir de lo que espera un marco regulatorio del desempeño, como el Marco de la buena dirección, suponiendo que un director alcanza y domina de una vez, e inmediatamente, un conjunto de desempeños.

La trayectoria profesional como base para reformular los diseños de formación.

Considerar la perspectiva de trayectoria profesional es entender que la dirección escolar es una experiencia vivida por docentes que desarrollan una carrera directiva en distintas etapas: desde que deciden transitar de la docencia a la dirección, tomando en cuenta sus primeros años de iniciación, luego la etapa de mayor dominio y amoldamiento y, finalmente, la madurez. Cada una de estas etapas implica creencias, decisiones y acciones que están en tensión con las circunstancias y condiciones del contexto escolar. En este sentido, no bastaría con establecer estándares de desempeño y marcos de regulación para la selección, formación y evaluación de los directores, sino que resulta necesario comprender la trayectoria de un director de escuela y cómo va gestionando su rol, de manera de hacer una conexión significativa entre las expectativas de las políticas y la construcción de la identidad de un director.

En este sentido, los programas de formación deben no solo ajustarse a los estándares sino también a la comprensión de la trayectoria profesional directiva. En particular, es importante diseñar estos programas de manera que atiendan la etapa de iniciación, para identificar las habilidades y condiciones que se requieren a la entrada de la dirección escolar y para comprender cómo fortalecer la inserción del directivo escolar.

La transición de un docente que desea y se convierte en director es fundamental, puesto que debe contar con un adecuado apoyo externo, el que debe sentar bases en la comprensión de la experiencia que implica esa transición. Sobre esto último, la investigación internacional le ha otorgado mucha importancia a la comprensión de los aspectos

identitarios y experienciales de los directivos. Por ejemplo, Ortiz (1982) afirma que la concepción que de su rol tenga el directivo es un factor activo que prescribe el desempeño eficaz.

Por otra parte, se plantea que esta concepción del rol responde a una construcción generada en algún momento de la trayectoria de la carrera de un director, y luego va modificándose. En la etapa inicial de esta construcción influyen la información externa, como los valores sociales que se tienen sobre el liderazgo educativo (Tyack y Hansot, 1982) y la visión que tengan del cargo directivo las comunidades, pero también las propias ideas acerca del rol directivo, que provendrán, por ejemplo, de cómo ha vivido un sujeto las etapas de su vida. De este modo, las experiencias profesionales y la interacción con la familia, los amigos y colegas, son fuentes de influencia en la concepción del rol directivo (Greenfield, 1983).

Este último autor plantea cuatro componentes que definen la idea que un docente construye sobre su rol como directivo: su concepción sobre su relación con los docentes; su concepción de la relación con la comunidad; su concepción de la relación con sus superiores y otros colegas directores, y la concepción que tiene de la priorización *de tareas* que logran que la escuela sea más efectiva y eficiente.

Por otra parte, se ha estudiado que el llegar a ser director de escuela es una decisión que implica para el docente pretensiones de movilidad y mayor responsabilidad (Ortiz, 1982), pero al mismo tiempo supone zonas de incertidumbre, por lo que Lane (1984) plantea que hacerse director es un intrincado proceso de aprendizaje y reflexión que requiere socialización en una nueva comunidad, desde la práctica y la asunción de un nuevo rol.

De esta manera, esta transición requiere de un equilibrio entre conocimientos desarrollados en el aula y habilidades desarrolladas y aprendidas a través de cursos de perfeccionamiento (Capasso y Daresh, 2001; Lave y Wenger, 1991; Schön, 1983; Stein, 1998). En este sentido, un estudio sobre los cambios que experimentaron quince docentes de una gran provincia de Canadá al transitar desde la enseñanza a la subdirección escolar (Armstrong, 2012), constató que los subdirectores novatos experimentaron en sus nuevos cargos una intensa transición socioemocional, destacándose que los antiguos roles e identidades como docentes se vieron debilitados por la identidad administrativa.

Por su parte, Earley y Weindling (2007) realizaron un estudio entre 1982 y 1983 con el propósito de describir las experiencias de directores de escuelas secundarias en sus primeros cinco años de cargo, el que complementaron con sucesivos estudios longitudinales en 1989, 1994 y 2003, para completar un estudio comprensivo de una trayectoria o carrera del directivo, que va desde la preparación del docente a la dirección hasta los

ocho años y más de ejercicio. En su trabajo, estos autores definieron seis etapas en la carrera de un directivo: la preparación para la dirección; la entrada y encuentro; el afianzamiento; la reestructuración; el perfeccionamiento; la consolidación, y el estancamiento.

En la primera etapa, la de preparación, se constató que los docentes se van preparando para la dirección a través de la socialización y de procesos formales e informales de aprendizaje, de modelos de directores a seguir y cursos de gestión, pero en consideración de que nunca la preparación a través de cursos o lecturas es suficiente para saber de qué se trata ser director. La siguiente etapa, los primeros meses de un director, aparecen como un período crítico y de sorpresa en la que los directores noveles conforman sus propios mapas cognitivos de las complejidades de la situación, la gente, los problemas y la cultura escolar. Ya durante el primer año en el cargo, los directores comienzan a desafiar los statu quo de la organización para introducir cambios organizacionales basados en diagnósticos y fijando prioridades. En esta etapa se produce una «luna de miel» con los dirigidos, estando estos más abiertos al cambio.

Los dos primeros años en la trayectoria de un director, siempre de acuerdo al mismo estudio, corresponden a una etapa de importantes y grandes cambios surgidos de una mayor seguridad del directivo, que ya conoce mejor las fortalezas y debilidades del personal, y porque además hay confluencia de expectativas entre director y dirigidos.

Planteado lo anterior, este ensayo propone la necesidad de generar conocimientos investigativos que impacten los diseños de formación incorporando asuntos como la construcción de la identidad del directivo escolar a partir de su trayectoria profesional. Si bien en Chile se ha realizado un primer estudio sobre construcción de identidad profesional de directores chilenos (Rodríguez, Cárdenas y Campos, 2021), centraba su atención en identificar las necesidades de formación de un director ajustadas a la trayectoria directiva. Resulta fundamental comprender aspectos desde el directivo escolar, como la concepción y creencias sobre su rol, el inicio de su identidad como directivo, las acciones prioritarias que lleva a cabo ante las condiciones que le coloca su contexto y la manera como aborda los desafíos y problemas de esta etapa inicial.

Referencias

Armstrong, D. (2012). «Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice principal». *Journal of School Leadership, 22*, mayo, pp. 398-424.

Brookoveer, W. y otros (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a differernce.* Nueva York: Praeger.

Caapasso, R & Daresh, J. (2001). *The school administration handbook: Leading, mentoring, and participating in the internship program*. Thousand Oaks,CA: Corwin Press.

Caul, L. (1994). «School effectiveness in Northern Ireland: illustration and practice». Reporte para ser presentado en la Comisión de Derechos Humanos.

Duke, D. & Leithwood, k. (1994).*Management and leadership: A comprehensive view of principals's functions.* Mimeo, OISE, Toronto, Canadá.

Earley, P.Weindling, D. (2007). «Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance». *Educational Management Administration and Leadership,* vol. 35(1), pp. 73-88.

Edmons, R. (1979). «Effective schools for the urban poor». *Educactional Leadership, 37*(1), pp. 15-27.

García Huidobro, J. y Sotomayor, C. (2003). «La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los años noventa». En Cristián Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (1.ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria, pp. 253-315.

Greenfield, W. (1983). «Career dynamics of educators: reseach and plolicy issues». *Educational Administration Quarterly,* vol. 19, n.° 2, pp. 5-26.

Hallinger, P. y heck, R.H. (1996). «Reassessing the principal's role in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995». *Educational Administration Quarterly*, vol. 32, n.° 1, pp. 5-44.

Harris, A. (2009).*Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow.* Londres: Routledge & Falmer Press.

Harris, A. (2012). «Distributed leadership: Implications for the role of the principal». *Journal of Management Development,* vol. 31, n.° 1, pp. 7-17.

Horn, A. y Marfán, J. (2010). «Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile». *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, n.° 2. Valparaíso, Chile: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Lane, J. (ed.) (1984). *The making of a principal.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Larraín, T. (2002). *Hacia una gestión autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Press.

Lavín, S. Y Del Solar, S.(1997). *El Proyecto Educativo Institucional como herramienta de construcción de identidad.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación. Santiago, Chile: Fundación Chile, Salesianos Impresores.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). «What we know about successful school leadership». En W. Firestone y C. Rhiel (eds.), *A new agenda: Directions from research on educational leadership.* Nueva York: Teachers College Press, pp. 22-47.

Majluf, N. y Hurtado, J. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios.* (2.ª ed). Santiago, Chile: Andros Impresores.

Martinic, S. y Elacqua, G. (eds.) (2010).¿*Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo.* Santiago, Chile: unesco y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ministerio de Educación (2000). *Guía de autoevaluación de la escuela.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación (2005). *Marco de la buena dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Mortimore, P. y otros (1988). *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.

Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). «Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos». En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (1.ª ed). Santiago, Chile: Salesianos Impresores, pp. 83-110.

Murillo, F. (2012). «La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina». En J. Weinstein y G. Muñoz (eds.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (1.ª ed). Santiago, Chile: Salesianos Impresores.

Ortiz, F.I. (1982).*Career patterns in education: Women, men and minorities in public school administration*. Nueva York: Praeger.

Rodríguez, S., Cárdenas, C. y Campos, F. (2012). «El desarrollo del liderazgo educativo, evidencias de un estudio de historias de vida». *Revista Iberoamericana sobre Cali-*

dad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, n.° 1, pp. 45-57.

Rutter, M. y otros (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on childres.* Londres: Open Books.

Sammons, P. y otros (1994). «Understanding the processes of school and departamental effectiveness». Ponencia presentada en el simposio School Effectiveness and School Improvement: Bridging the divide, en la conferencia annual de la British Educational Research Association, 9 de setiembre, St. Anne's College, University of Oxford.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* Nueva York: Basic Books.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stein, D. (1998).*Situated learning in adult education.* Columbus, OH: eric Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. (eric Digest n.° 195).

Stringfield, S. & Teddlie, C. (1987). «A time to summarise: The Louisiana School effectiveness study». *Educational Leadership, 46*(2), pp. 48-49.

Tyack, D. y Hansot, E. (1982). *Managers of virtue: Public school leadership in America, 1820-1980.* Nueva York: Basic Books.

Volante, P. (2008). «Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje». En S. Garay, A. López y C. Maureira (eds.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (1.ª ed.) Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Hneríquez, pp. 185-214.

Walters, T., Marzano, R. & McNulty, B. (2003). *What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement?* Aurora-Colorado: McRel.

Weinstein, J.y Muñoz, G. (eds.) (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago, Chile: Salesianos Impresores.