
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 28 Número 171

9 de noviembre 2020

ISSN 1068-2341

Procesos de Selección de Directores Escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú

Felipe Aravena

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Citación: Aravena, F. (2020). Procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica: Brasil, Chile, Colombia y Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(171).

<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4666>

Resumen: El liderazgo de los directores influye en las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Así, los procesos de selección de directores escolares son clave para asegurar la mejora continua. El presente artículo a través de un estudio de casos comparados considerando cuatro países en la región latinoamericana describe cuatro modelos de selección directiva en escuelas; Brasil/Rio de Janeiro (modelo democrático), Chile (modelo politizado), Colombia (modelo gerencial) y Perú (modelo mixto). Se reporta que los sistemas de selección en la región son diversos, tanto en su alcance, los organismos involucrados en el proceso, quién toma la decisión final, y la utilización de estrategias de selección. Finalmente, se concluye con propuestas de mejora para los procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica.

Palabras clave: Liderazgo escolar; Directores; Selección; Latinoamérica

Selection processes for school principals in Latin America: Brazil, Chile, Colombia and Peru

Abstract: School leadership is key for improving teaching practices and student learning outcomes. Thus, the selection process for school principals is important for school improvement. This article presents a comparative case study describing four national contexts, Brazil/Rio de Janeiro (democratic model), Chile (politicized model), Colombia (managerial model) and Peru (mixed

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 29-4-2019
Revisiones recibidas: 28-11-2019
Aceptado: 12-5-2020

model). The study reports that principal's selection systems in Latin-American region are diverse in terms of their scope, the agencies involved in the process, who makes the final decision, and the use of selection strategies. Finally, it concludes with proposals for improvement selection processes of school principals in Latin America.

Key words: School Leadership; School principals; Selection; Latin America

Processos de seleção de diretores de escolas na América Latina: Brasil, Chile, Colômbia e Peru

Resumo: A liderança dos diretores influencia as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, os processos seletivos de diretores de escolas são fundamentais para garantir a melhoria contínua. Este artigo, por meio de um estudo de casos comparativos considerando quatro países da região latino-americana, descreve quatro modelos de seleção gerencial em escolas; Brasil / Rio de Janeiro (modelo democrático), Chile (modelo politizado), Colômbia (modelo gerencial) e Peru (modelo misto). Relata-se que os sistemas de seleção na região são diversos, tanto em seu escopo, nos órgãos envolvidos no processo, que tomam a decisão final, quanto no uso de estratégias de seleção. Por fim, conclui com propostas de aprimoramento dos processos seletivos de diretores de escolas na América Latina.

Palavras-chave: Liderança Escolar; Diretores de escolas; Seleção; América latina

Introducción

Los directores son clave en la mejora escolar (Hallinger & Heck, 1998; Hargreaves & Fink, 2006). Su rol impacta en las capacidades y motivaciones de los profesores, y fundamentalmente influye en las condiciones en que la enseñanza y el aprendizaje ocurren (Leithwood et al., 2008). De ahí que no se hayan identificado escuelas que mejoren sin un director efectivo (Duke, 2015), especialmente en condiciones desafiantes y de bajo desempeño (Hitt & Meyers, 2017; Meyers & Hitt, 2018; Murphy & Meyers, 2008).

Al ser los directores una figura crucial en la mejora escolar, las políticas educativas internacionales han enfatizado la importancia de contar con procesos de selección al cargo (Blackmore et al., 2006; OECD, 2015; Quraishi & Aziz, 2016). Pese a la importancia del rol, la literatura internacional que reporta procesos de selección directiva en contextos escolares es escasa (Walker & Kwan, 2012), y la situación es similar en Latinoamérica. El presente estudio tiene por objetivo analizar los procesos de selección de directores escolares en Latinoamérica. A través de un estudio de casos comparados en cuatro países (Brasil/Rio de Janeiro, Chile, Colombia y Perú) se busca describir y comparar los sistemas de selección de directores, para así contribuir al vacío investigativo en el área.

El estudio se compone de distintas secciones. Primero, se revisa teóricamente la relevancia de los directores en las trayectorias de mejora escolar y la importancia del proceso selectivo al cargo. Luego, se exploran las características, estrategias y principales problemas de los sistemas de selección directiva desde una perspectiva internacional. En una tercera sección se describe la metodología, en seguida se presenta cada uno de los casos. Finalmente, se analizan de manera comparada los casos y se proyectan conclusiones y lineamientos de mejora para los procesos de selección directiva en la región.

La Importancia del Rol Directivo: Los Procesos de Selección

Los directores que mejoran las capacidades docentes y los resultados de aprendizaje poseen un repertorio similar de prácticas de liderazgo (Leithwood et al., 2008). Desde la perspectiva de

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) las prácticas de liderazgo escolar pueden ser agrupadas en cinco dimensiones: (1) promover el desarrollo de capacidades docentes, (2) planificar, coordinar y evaluar la enseñanza del currículum, (3) establecer metas y expectativas, (4) proveer recursos, (5) asegurar un ambiente organizado y seguro. En cambio, para Leithwood, Harris y Hopkins (2008) las prácticas pueden ser agrupadas en cuatro grandes categorías: (1) construir una visión y establecer dirección, (2) desarrollar personas, (3) rediseñar la organización y (4) liderar la enseñanza y el aprendizaje. Aunque existen diferencias en el número de prácticas, la literatura es consistente en establecer que los directores con un claro foco pedagógico mejoran los resultados de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en escuelas en circunstancias difíciles (Brock & Grady, 2012; Day et al., 2009; Marzano et al., 2005).

La tendencia a nivel internacional es fortalecer el liderazgo escolar a través de una trayectoria directiva (OECD, 2015). Distintas fases la componen; preparación, reclutamiento, selección, inducción, formación y evaluación (Walker & Kwan, 2012). Todas estas fases se encuentran interrelacionadas y cada una de ellas es fundamental en momentos específicos del desarrollo profesional del director. Los sistemas que han logrado fortalecer el rol directivo han focalizado sus esfuerzos en integrar de manera coherente y sistémica las distintas fases de desarrollo profesional directivo. Por ejemplo, identificando tempranamente a potenciales profesores con habilidades de liderazgo, creando mecanismos de apoyo profesional como las mentorías o bien programas de liderazgo más prácticos que teóricos (Aravena, 2016; Weinstein et al., 2014). Establecer una trayectoria directiva puede ayudar en reducir las posibilidades de contar con acciones formativas y etapas aisladas y desconectadas unas de otras. Una de las etapas clave que determina el ingreso a las trayectorias directiva es la selección. Esta fase suele confundirse con reclutamiento. Por reclutamiento se entiende atraer a los mejores candidatos para un cargo en específico. En cambio, la selección consiste en intentar unir a la persona más idónea para el cargo de director con el contexto particular en el que se encuentra la escuela (Yong, 2008).

Reclutar a los mejores candidatos para asumir el cargo directivo es difícil. Esto porque ser director es altamente complejo, estresante y demandante (Grubb & Flessa, 2006). Sumado a los fuertes procesos de *accountability*, presiones externas y demandas internas que hacen cada vez menos atractivo asumir un puesto de director en una escuela (Bush et al 2009). Durante la última década, diversos sistemas educativos han visto que los postulantes al cargo de director han disminuido notoriamente, como es el caso de Inglaterra, Estados Unidos y Australia (Snodgrass, 2018). Diseñar una carrera más atractiva con mejores incentivos económicos, espacios y estructuras laborales más flexibles junto a apoyos profesionales específicos parecieran ser algunas de las acciones para mejorar la cantidad y calidad de postulantes.

Selección de Directores Escolares: Evidencia Internacional

Los procesos de selección directiva cuentan con diversas problemáticas. De acuerdo a Naso (2011) es difícil seleccionar a un director porque suelen buscarse una lista de habilidades o características de liderazgo ejemplar o efectivo. Sin embargo, el liderazgo requiere ser medido en la práctica y no puede ser reducido ni fragmentado a una lista de habilidades o transformado en un puntaje. Esto tensiona el qué medir o buscar al momento de seleccionar a los mejores candidatos para asumir un cargo directivo. Para Schlueter y Walker (2008) los procesos de selección requieren contemplar criterios claramente definidos, y en la mayoría de las ocasiones tanto los que seleccionan como los que son seleccionados los desconocen. Aunar criterios compartidos entre los distintos actores involucrados en el proceso selectivo pareciera ser clave. En la misma línea, Palmer y Mullooly (2015) enfatizan que uno de los mayores problemas se conecta con la utilización de estrategias poco productivas, altamente subjetivas y desenfocadas en medir las prácticas de liderazgo.

A nivel internacional, la estrategia más utilizada en los procesos de selección a directores son las entrevistas formales (Walker y Kwan, 2012). Blackmore et al. (2006) identificó cinco problemas asociados a las entrevistas: (1) la predominancia de la postulación escrita, (2) el dilema entre experiencia versus potencial, (3) la regla encubierta sobre entrevistar a los postulantes favoritos, (4) la competencia profesional de los que seleccionan y (5) la evidencia de decisiones inconsistentes. Estos problemas tienden a favorecer una homo-sociabilidad en los procesos de selección, es decir independiente de los criterios y etapas de selección, se termina por escoger al más parecido a las características e intereses de los que seleccionan (Blackmore et al., 2006).

Los procesos de selección de directores escolares varían en distintas partes del mundo. Por ejemplo, en Hong Kong el proceso se encuentra teñido por razones culturales y religiosas (Walker y Kwan, 2012). En general, los directores son escogidos por los años de experiencia a través de procesos burocráticos liderados por el Servicio Civil. Esto lo confirma el estudio de Kwan (2012) reportando que existen cuatro criterios de selección: (1) habilidades de gestión genéricas, (2) habilidades comunicativas, (3) valor y orientación religiosa y (4) conocimiento y experiencia profesional. Solo el último criterio puede ser conectado directamente con la enseñanza y el aprendizaje. De forma que más que un camino preparatorio o una selección por mérito, los candidatos esperan a “cuando les llegue la hora” (Walker & Kwan, 2012). Pese a que existe la inclinación por incluir a padres y profesores en la selección, la decisión final sigue estando en el comité de administración y los supervisores del gobierno. Al igual que en Hong Kong, en Singapur ser director es un cargo para profesionales con relativa experiencia de liderazgo. Esto porque el camino para asumir un cargo directivo se encuentra altamente trazado y definido por etapas sucesivas (Tan, 2018). Múltiples factores informan la promoción y avance en la carrera de liderazgo, entre ellos se cuentan; resultados de evaluaciones de desempeño, información del potencial estimado de desempeño, elaboración de portafolios, paneles de entrevistas con el distrito, y recomendaciones de mentores, colegas y supervisores. Según el Ministerio de Educación en Singapur, los potenciales candidatos para convertirse en directores son identificados y seleccionados tempranamente de acuerdo con sus capacidades intelectuales, logros profesionales y habilidades de liderazgo.

En Australia, cada Estado posee diferentes políticas de selección directiva. En el caso del Estado de Victoria (Melbourne) el proceso está estrechamente alineado con los Estándares profesionales para directores australianos. Los consejos escolares poseen un fuerte protagonismo, ya que diseñan el perfil para el cargo y también recomiendan, junto al panel seleccionador externo, el candidato a la secretaria ministerial de educación. En medida de alinear los procesos de selección con los estándares, el Estado de Victoria obliga a los consejos a incluir seis criterios de selección: (1) visión y valores, (2) enseñanza y aprendizaje, (3) mejora, innovación y cambio, (4) gestión, (5) involucramiento, y (6) criterio de la comunidad (criterio acorde a las necesidades del contexto escolar definido por el consejo escolar). El proceso se compone de una revisión de los antecedentes profesionales y experiencia, una entrevista individual y cartas de referencias de terceros. En gran medida, una estructura y etapas similares a las diseñadas en Nueva Zelanda.

La dimensión política también forma parte de los procesos selectivos de directores. Un reciente estudio desarrollado en África, específicamente en Etiopía, muestra que los participantes con una afiliación política a fin a los miembros de la comisión electora tienen más posibilidades de obtener el cargo (Gurmu, 2019). La misma situación se experimenta en Indonesia (Bambang et al., 2015), siendo más prevalente la esfera política que la esfera profesional. En el caso de Etiopía el criterio de desempeño docente y experiencia profesional en el aula es mayor a la experiencia como jefes de departamento o cargos de liderazgo medio al interior de la escuela (Gurmu, 2019). Esto podría ser una debilidad puesto que ser un profesor de alto desempeño no necesariamente es símil de un director exitoso (Naso, 2011).

Dentro de la Unión Europea, distintas provincias de España cuentan con un sello distintivo en la selección de los directores. Entre estos se observa, la elaboración de un proyecto educativo para el centro escolar y que el postulante requiere ser profesor en ejercicio de la misma escuela a la que postula (Alvarez-Alvarez, 2017). Así el conocimiento del contexto escolar y la experiencia previa en el lugar de trabajo es un criterio clave dentro del proceso de selección español. En Alemania la selección incluye pruebas, observaciones de aula, entrevistas orales, dependiendo de la región, no obstante, una vez seleccionado el postulante el director posee el cargo de manera casi vitalicia (Akbaşlı et al., 2017).

Existen sistemas educativos que establecen como criterio excluyente una licencia para ejercer el cargo. Entre estos casos, se cuentan la mayoría de los distritos en Estados Unidos (ej.: New York, Carolina del Norte, Minnesota, Washington, entre otros). La licencia se constituye en un requisito indispensable que asegura una formación previa ad-hoc a las necesidades y características del Estado. Sin embargo, en el caso estadounidense la licencia es de carácter distrital, impidiendo así la postulación a otro Estado con la misma licencia (Palmer & Mullooly, 2015). Lo que enfatiza la importancia de emplear un criterio de selección al cargo en relación con la pertinencia territorial.

Peirano, Campero y Fernández (2015) revisaron los sistemas de selección de Australia, Canadá, Corea, Finlandia, Nueva Zelanda y Polonia. Estos países fueron seleccionados por contar con los más altos resultados en mediciones de pruebas estandarizadas (PISA, 2012). Las autoras concluyen que estos sistemas comparten las siguientes características; (1) poseen procesos claros y transparentes coherentes a los modelos educativos nacionales y locales, (2) cuentan con paneles de selección de alto desempeño y utilizan diversos instrumentos, (3) las decisiones son tomadas a nivel local, (4) para acceder al cargo se requiere una licencia, (5) los procesos se alinean a los estándares y/o marcos de desempeño de liderazgo y (6) cuentan con una evaluación del desempeño del director.

En Latinoamérica el estudio de Weinstein et al (2014) indica que los procesos de selección en comparación a los de formación, evaluación y condiciones de trabajo de los directores han sufrido una transformación notoria durante la última década. Esto porque los países de la región han tendido a “modernizar” la selección directiva, diseñando procesos más transparentes en su mayoría de méritos y oposición. Analizando los sistemas de Argentina, Brasil (Ceará), Chile, Colombia, Ecuador, Perú y República Dominicana, se concluye que la selección de directores posee ciertas características comunes, entre ellas se distinguen sistemas centralizados orientados por la política pública nacional/local, la presencia de pruebas estandarizadas y entrevistas orales y la importancia de contar un título docente o experiencia profesional docente como criterio de elegibilidad (Weinstein et al 2014).

Metodología

El presente estudio es de carácter cualitativo (Creswell, 2014). Para efectuar el estudio de casos comparados, se utilizó la comparación como una estrategia analítica para alcanzar una descripción más acabada y también una explicación más profunda sobre el fenómeno estudiado (Yin, 2014). En los estudios de casos comparados, la selección de los casos es clave (Creswell, 2014; Yin, 2014). Primero, se revisaron diversos sistemas en la región identificando similitudes entre varios de ellos, para efectos de ampliar en su máxima expresión la diversidad de sistemas fueron seleccionados cuatro países (Brasil/Río de Janeiro, Chile, Colombia y Perú). Los criterios de selección fueron tres: (1) diversidad en los criterios de selección directiva, (2) diversidad en las estrategias y procedimientos de selección y (3) contar con un sistema formal y de conocimiento público de selección de directores. Estos criterios fueron decididos, primero para poder asegurar la

máxima variación con la finalidad de mapear la diversidad latinoamericana en términos de selección directiva. Por eso fue primordial revisar los requisitos de elegibilidad y las etapas de selección en cada uno de los países seleccionados. En lo concreto, incluir la mayor diversidad de procesos y estrategias de selección (por ejemplo; uso de entrevistas formales, implementación de pruebas de habilitación, uso de test, entre otros). Estos criterios fueron establecidos para asegurar la máxima variabilidad entre los casos estudiados (Creswell, 2014). Es decir, dar respuestas al “cómo” se seleccionan los directores escolares en cada uno de los casos (Yin, 2014). Para estudiar los casos se revisaron los documentos oficiales, políticas y leyes y sitios web de cada uno de los países en relación con la selección de directores escolares para el sector público. Se decidió analizar los sistemas de selección en el ámbito de las escuelas públicas, puesto que en el sector privado la heterogeneidad es demasiado amplia. En cambio, los procesos de selección en la educación pública tienden a ser más homogéneos y estandarizados. Una vez recopilados los documentos se realizó un análisis de contenido (Creswell, 2014). Luego de un análisis individual por caso, se levantaron los siguientes criterios de comparación: alcance del sistema (local/nacional/mixto); organismos involucrados; ¿quién selecciona al director?; presencia de las siguientes estrategias de selección; entrevista, aplicación de pruebas de conocimientos, alineación con carrera docente, requisitos de formación). Este tipo de análisis permite, desde un enfoque interpretativo, revelar los contenidos en marcos, conceptos y temas a fin de las preguntas de investigación (Yin, 2014). Para este estudio, las preguntas de investigación son dos: (1) ¿Cómo son los sistemas de selección de directores en Latinoamérica? y (2) ¿Qué similitudes y diferencias poseen los sistemas de selección de directores en Latinoamérica? A continuación, se presenta cada uno de los casos de manera individual para luego ser comparados a través de criterios establecidos.

Sistemas de Selección de Directores en Latinoamérica

Brasil/Río de Janeiro: Un Sistema de Selección Democrática

En el caso de Brasil, la selección de directores es altamente heterogénea. Cada Estado Federal posee sus propias políticas de selección y a su vez, los municipios educacionales poseen distintas formas de implementación. El Plan Nacional de Educación (2014) establece que en las escuelas municipales se requiere apuntar a una gestión democrática. Aquello se expresa en términos de selección de directores vinculado a criterios técnicos de mérito y desempeño a través de una consulta pública a la comunidad escolar. Esto demuestra un intento por conciliar la relación entre mérito y democracia. Sin embargo, como el escenario es abierto y no obligatorio, cada Estado implementa procesos de selección de manera diversa. En consecuencia, dentro de un mismo Estado se pueden encontrar uno o más sistemas de selección directiva, porque dependen en gran medida de las decisiones municipales. Para efectos de este estudio, será revisado el caso del municipio de Río de Janeiro. En este Estado la matrícula pública asciende a más del 80% algo similar a lo observado en otras regiones del país (Weinstein et al., 2014). En el proceso de selección se establecen diversas etapas. Una primera etapa asociada a la revisión de antecedentes académicos y de experiencia profesional, verificando la idoneidad del postulante, por ejemplo, poseer al menos 5 años de experiencia docente en las escuelas municipales de Río de Janeiro. No se presentan criterios explícitamente referidos a formación en gestión y liderazgo escolar, sino más bien únicamente contar con título profesional de docente. De forma que en Río de Janeiro no existen requisitos asociados a una formación *ad hoc* al cargo directivo. En una segunda fase, los postulantes presentan su “candidatura” al cargo. Según la última resolución elaborada por la Subsecretaría Municipal de Educación n°4 en el año 2017 se indica que los directores serán escogidos a través de votación directa, secreta y facultativa. En esta votación pueden sufragar: estudiantes (mayores de 9 años),

profesores, aposderados, administrativos, y el presidente de la junta de vecinos. Existen dos urnas, una para los profesores y administrativos del establecimiento y otra para los estudiantes, padres y representantes de la junta de vecinos. El director es seleccionado por mayoría simple de los votos. Este modelo de selección democrática observado en Rio de Janeiro es representativo de alrededor de un 68% en el territorio brasileño (OEI, 2017).

Chile: Un Sistema de Alta Dirección Pública y Alta Politización

A diferencia de lo que acontece en los países de la región, los directores en el sistema público representan menos de un 38% del total de la matrícula del sistema (Weinstein et al., 2014). En este sector, en el año 2011 la selección de directores escolares cambió. Con la entrada en vigor de la Ley N° 20.501, el proceso de selección quedó a cargo del Servicio Civil a través de un sistema de concursabilidad de Alta Dirección Pública (ADP), en que se estableció el período de cargo en 5 años. Desde su fecha de implementación hasta el 2018, el nivel de selección con este sistema es disímil en las distintas regiones del país. Por ejemplo, en la zona norte solo un 12% de los directores en Arica ha sido seleccionado a través del sistema, en comparación a la Región de Magallanes donde un 69% de los directores está por ADP (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). A su vez, el sistema ha seleccionado a directores más jóvenes y con mayor foco pedagógico (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). El proceso de selección ADP considera el apoyo de asesorías externas registradas en el Servicio Civil que preseleccionan a los candidatos de manera asegurar su idoneidad profesional y perfil psicológico. En una primera etapa, el municipio define el perfil del cargo y revisa los criterios de admisibilidad. Uno de los criterios refiere a la formación profesional, indicando que es necesario contar con perfeccionamiento a fin a las funciones y tareas propias del cargo directivo, sin especificar el número de horas y/o grado académico. En una siguiente fase, los candidatos requieren aprobar pruebas psicotécnicas. Una vez que los candidatos son admisibles, por sus antecedentes laborales y psicotécnicos, la comisión calificadora realiza entrevistas individuales. La comisión calificadora está conformada por el jefe del Departamento de la Administración de Educación Municipal (DAEM) o de la Corporación Municipal, un miembro del Consejo de ADP y un docente del mismo municipio que pertenece a la red de maestros o está acreditado como profesor de excelencia pedagógica. La comisión realiza una entrevista para evaluar las competencias de los candidatos, y a partir de ello nombra a un mínimo de 3 y un máximo de cinco candidatos, los que son presentados al Sostenedor Municipal y al alcalde. El Sostenedor con o sin consulta con el alcalde, finalmente ratifica o rechaza la decisión, pudiendo escoger a cualquiera de la terna, sin importar el puntaje alcanzado. Esto implica que los colores políticos pueden interferir en la decisión del sostenedor y/o alcalde, siendo una selección altamente politizada. Esta alta politización se espera disminuir con la reciente promulgación de la Ley de Servicio de Educación Pública (2017), donde estas nuevas entidades tendrán mayor autonomía en la selección. No obstante, el sistema mudará progresivamente extendiéndose al menos por una década más (Donoso-Díaz et al., 2019). Pese a que Chile cuenta con un Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, en los actuales documentos referidos a los procesos de selección no se hace referencia explícita a cómo los municipios pueden integrar este instrumento. En Chile no existe una carrera directiva formal, aunque se ha anunciado recientemente que se está trabajando en ella.

Colombia: Un Sistema de Selección Gerencial

En Colombia los directores del sector público representan un 57% del total de la matrícula, y 1 de cada 3 se desempeña en establecimientos rurales (Weinstein et al., 2014). La regulación de los procesos de ingreso, permanencia, remuneración, ascenso, formación y retiro de los directivos está asociado al Estatuto Docente, Decreto Ley 2277 de 1979 (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 1979) y el Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto Ley 1278 de 2002. El concurso

público siendo competencia de la Comisión Nacional del Servicio Civil y las universidades quienes concursan para adjudicarse el proceso de entrevistas y el diseño de pruebas nacionales. En el caso particular de Colombia, no es un requisito mínimo obligatorio que los postulantes al cargo de director cuenten con una licenciatura y/o título de docente. En estos casos es suficiente probar cinco años de experiencia profesional. No es necesario que la experiencia sea en educación, pudiera ser en cualquier otro ámbito profesional. Tampoco existen requisitos específicos de formación profesional, pese a ello un 56% de los directores cuenta con formación de posgrado. El más reciente decreto elaborado por la Comisión Nacional del Servicio Civil en el año 2017, estipula pruebas para el cargo a director. Estas pruebas son de competencias básicas considerando: (1) prueba de conocimientos específicos y pedagógicos, (2) lectura crítica, (3) gestión directiva, administrativa y financiera, (4) gestión académica y (5) prueba psico-técnica. La prueba de conocimientos específicos y pedagógicos es la única prueba considerada como eliminatoria y pondera un 45% del total de la evaluación del candidato. Luego de estas pruebas, se revisa la hoja de vida de los postulantes, se validan los antecedentes académicos y profesionales junto a una entrevista realizada por un experto en administración y gestión escolar. Con esa información, los candidatos son puntuados en una lista de elegibles. Luego, en una audiencia pública los candidatos pueden escoger en qué establecimiento educativo se desempeñarán. La elección por parte de los candidatos se realiza en estricto rigor de acuerdo con el puntaje, es decir los más altos puntajes pueden escoger primero qué escuela liderar. Una vez que el director seleccionado escoge la escuela, el cargo es vitalicio. Colombia, no cuenta con un marco de liderazgo escolar que oriente el desempeño de los directores o bien estándares profesionales claramente definidos para guiar la labor directiva.

Perú: Un Sistema Nacional y Descentralizado

El sistema educativo peruano cuenta con el Marco del Buen Desempeño Directivo (2013) cuyo foco es orientar la labor de los directores. El Marco se compone de dos dominios de liderazgo eficaz y seis competencias. Los dos dominios son: gestionar las condiciones para la mejora de los aprendizajes y orientar los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes. La demanda para los directores en Perú es clara: ser líderes pedagógicos. El Ministerio de Educación (Minedu) establece una trayectoria de desarrollo profesional que contempla formación, evaluación, remuneración, reconocimientos y bienestar. Esta trayectoria se encuentra definida en la Carrera Pública Magisterial (CPM), que tiene por objetivo retener y permitir el acceso y ascenso a los docentes de buen desempeño a cargos en base al mérito. Dentro de esta carrera, los docentes pertenecientes a la tercera escala pueden optar a concursos de director y subdirector de instituciones educativas públicas. De forma que la carrera docente se junta con la carrera directiva. En términos de formación, Perú ofrece un diplomado en gestión escolar con liderazgo pedagógico a los directores que accedieron al cargo 2016 y que se encuentran en ejercicio. Sin embargo, este diplomado no es obligatorio. Al igual que esta iniciativa formativa, el proceso de selección directiva es diseñado e implementado por el Minedu, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y el Directorio Regional de Educación (DRE). Lo que explica en gran medida, que el sistema de selección cuente con un modelo mixto: nacional y descentralizado. En la etapa nacional, el MINEDU se encarga de diseñar y aplicar la Prueba única nacional (PUN) del concurso de acceso a cargos directivos. La PUN para el caso de los directivos cuenta con tres pruebas: (1) comprensión lectora (20 preguntas), (2) casos de gestión (20 preguntas), y (3) conocimientos pedagógicos de la especialidad (60 preguntas). Cada una de ellas es independiente y requiere ser aprobada con un puntaje mínimo. Para el caso de los directores escolares, las preguntas de la prueba de casos de gestión son las que poseen mayor valoración. Cuando los postulantes aprueban la PUN, comienza la etapa descentralizada. En esta etapa, se forma un comité de evaluación compuesto por el Director de la UGEL, dos directores de escuelas de la misma jurisdicción educacional de las más altas escalas

magisteriales, jefe de personal de la UGEL, y un especialista en educación de la UGEL. El comité evalúa la trayectoria profesional de los postulantes en base a una matriz de valoración. Esta matriz mide tres ámbitos: (1) formación académica y profesional, (2) méritos y (3) experiencia profesional.

Discusión

A partir de la revisión de los cuatro sistemas de selección de directores, es posible identificar similitudes y diferencias (ver tabla I). A nivel de alcance del sistema, Brasil presenta un sistema de selección local donde no existe una estandarización del proceso a nivel nacional (Prado de Oliveira & Giordano, 2018). Esto genera que en distintos Estados los procesos selectivos varíen en gran medida, a diferencia de lo que acontece en Chile, Colombia y Perú. Tanto Chile como Colombia poseen un sistema de selección único a nivel nacional liderado por el Servicio Civil. En tanto, Perú diseñó un sistema de selección mixto, con una primera etapa nacional y luego una etapa local. Es importante que los sistemas cuenten con procesos de selección a nivel nacional de forma de asegurar ciertas condiciones mínimas de entrada para asumir el cargo. También es fundamental que lo local y territorial sea considerado en el proceso, porque el liderazgo es fundamentalmente contextual y contingente (Bush, 2014). El conocimiento contextual y pertinencia territorial del candidato requiere ser considerado dentro del proceso selectivo. Esta premisa solo se presenta explícitamente en el caso de Río de Janeiro.

En Colombia y Chile el Servicio Civil se encarga de desarrollar el proceso. Esto funciona como un agente externo que se hace cargo del cumplimiento de las etapas de concursabilidad pública. Aunque la diferencia está en que las universidades en Colombia participan del diseño de las etapas de selección, a diferencia de lo que acontece en Chile donde el sistema de selección es exclusivamente liderado por el Servicio Civil. La presencia de un organismo externo que no es dependiente del Ministerio de Educación podría otorgar transparencia al proceso, ya sean las universidades o el servicio civil. Si bien se reconoce que la transparencia en la selección es clave, la transparencia no resuelve el problema de seleccionar a los mejores candidatos al cargo. Conocer los criterios y cautelar el cumplimiento de las etapas en el proceso, no es sinónimo de seleccionar a través de méritos. La transparencia en el proceso de selección de directores es importante pero no suficiente. En el caso contrario, se encuentran Río de Janeiro y Perú. En ambos casos, los procesos de selección son cautelados por organismos de los cuales las escuelas son dependientes, como lo son los municipios y el Ministerio de Educación. Esta decisión se fundamenta en que los organismos involucrados en educación poseen más conocimientos y competencias para determinar los mejores candidatos. Hasta el momento, en la región existe una oposición de los sistemas tensionando la relación entre transparencia y mérito. Una perspectiva más integrada y menos dicotómica sobre las competencias del Servicio Civil y las de los municipios y el Ministerio de Educación podría contribuir a mejorar la calidad de los procesos selectivos de directores escolares en el contexto latinoamericano.

Una pregunta clave en todo el proceso selectivo, es quién toma la decisión final de selección. En el caso chileno pese a que el proceso es liderado por el Servicio Civil, el Sostenedor considerando la aprobación del alcalde de la ciudad escoge dentro de los tres candidatos con más altas puntuaciones. En la mayoría de los casos, la decisión queda dentro de una esfera política más que una profesional (Donoso et al., 2019; Montecinos et al., 2018; Weinstein et al., 2016). Esto hace que, en múltiples ocasiones, los candidatos sean escogidos por sus colores políticos más que por sus méritos profesionales. Con esto se aumentan los niveles de frustración, especialmente porque el sistema no asegura que quienes obtengan las más altas puntuaciones sean efectivamente los acreedores del cargo. En Chile se estipula que la decisión final que toman los Sostenedores no requiere ser justificada, sino que únicamente comunicada. Esta politización usualmente se matiza

también con los niveles formativos, aspiraciones y experiencia de los candidatos que hacen posible sortear los filtros previos de la selección. En el caso de Perú y Colombia, un Comité de evaluación a través de una matriz de valoración califica a los candidatos. Si bien los criterios son claros y públicos, ser director implica movilizar e influenciar a la comunidad a la mejora escolar y no siempre los instrumentos parametrizados pueden entregar suficiente información sobre el desempeño futuro de los directores. En la medida que los sistemas logren incluir diversas estrategias de selección focalizadas en recolectar información sobre las capacidades de liderazgo de los directores, las posibilidades de seleccionar al mejor candidato podrían ser mayores (Naso, 2011). Un caso distinto es Rio de Janeiro, esto porque la selección final depende del voto de los actores de la comunidad. Esto es una oportunidad para la comunidad escolar de hacerse partícipe y responsable de sus propios procesos de mejora y cambio. Democratizar el sistema de selección directiva es un avance, porque da protagonismo a los estudiantes y padres. No obstante, lo que acontece en la práctica brasilera es que los criterios de elección de los votantes no necesariamente atienden a discriminar efectivamente las capacidades de liderazgo del futuro director.

Tabla 1

Comparación sistemas de selección de directores en Brasil/Rio de Janeiro, Chile, Colombia y Perú

Criterios	Brasil/Rio de Janeiro	Chile	Colombia	Perú
Alcance del sistema	Local	Nacional	Nacional	Nacional y Local
Organismos involucrados	Sub-prefectura de educación municipal	Servicio Civil	Servicio Civil	Minedu, UGEL y DRE
¿Quién selecciona al director?	Actores de la comunidad escolar	Sostenedores municipales	Comité del Servicio Civil	Comité de Evaluación
Entrevista	X	✓	✓	X
Aplicación de pruebas de conocimientos	X	X	✓	✓
Alineación con carrera docente	X	✓	✓	✓
Requisitos de formación	X	✓	X	✓

Fuente: Elaboración propia

Según Walker y Kwan (2012) las entrevistas son una estrategia de selección ampliamente utilizada en los procesos de selección directiva. En los casos comparados, solo Chile y Colombia las utilizan. En estos países, las entrevistas poseen un carácter formal y cuentan con la participación de

diversos actores adultos. No se visualiza la incorporación de los estudiantes dentro del proceso selectivo a diferencia del caso en Río de Janeiro, Brasil. A su vez no se identifican criterios claros sobre cómo proceder en una entrevista. Ir más allá de conversar sobre la experiencia profesional y revisar los antecedentes académicos pareciera ser clave. A diferencia de lo desarrollado por Australia (Victoria) que establecen seis criterios claros sobre qué focalizar la atención durante la entrevista. La tarea pendiente es definir qué focos de atención se requieren poner en una entrevista. Establecer focos y criterios claros de selección alineados con los Marcos de Liderazgo podría aumentar la productividad de las entrevistas.

Siguiendo la tendencia internacional, Colombia y Perú han optado por implementar pruebas para acceder al cargo directivo. El supuesto que subyace, al igual que en Estados Unidos donde la obtención de una licencia para ejercer como director es un requisito indispensable que se necesita contar con un sistema de selección que asegure un estándar mínimo de conocimientos. Si se desea introducir pruebas como un estándar mínimo es necesario que los instrumentos evalúen habilidades a fines con el desempeño del cargo directivo en términos de liderazgo más que gestión. En la medida que los instrumentos posicionan a los candidatos en situaciones reales y auténticas de liderazgo las posibilidades de obtener información útil sobre el futuro desempeño del candidato como director podrían ser mayores.

De los casos revisados, únicamente en Río de Janeiro no existe una alineación de la carrera docente con el proceso selectivo de directores. Colombia, Chile y Perú han incorporado categorías de desempeño docente como un requisito de selección. La creencia está en que los buenos directores también son buenos profesores. Esto también se observa en el caso de Singapur, en donde los buenos directores son líderes docentes (Tan, 2018). Si bien es cierto, que es preciso que un director domine estrategias pedagógicas para maximizar el aprendizaje de los estudiantes y sepa cómo se aprende y enseña para poder apoyar profesionalmente a su equipo de profesores, un docente de alto desempeño no necesariamente puede ser automáticamente considerado un buen director (Murillo y Martínez-Garrido, 2015). Ser director y profesor desafían ámbitos de acción profesional distintos. Así como también requieren de apoyos diferenciados y contextualizados a las necesidades y desafíos propios del rol que se desempeña. En ninguno de los casos analizados fue posible identificar una carrera formal y exclusiva para los cargos directivos con fases y/o tramos de desarrollo profesional claramente diferenciados. En el caso de Perú, se observa una carrera docente que permite a los candidatos ascender a puestos directivos, sin embargo, no es una carrera diseñada focalizada en las etapas de desarrollo profesional que experimenta un director. Por lo mismo, es necesario que en Latinoamérica se avance hacia un diseño de carrera directiva. Los sistemas educativos que cuentan con directivos efectivos que impactan positivamente en el aprendizaje de sus estudiantes han logrado construir una carrera directiva con estrategias de desarrollo profesional continuo y secuenciado (Pont et al., 2009). En términos concretos, implicaría distinguir entre profesores con potencial de liderazgo, directores que recién entran al cargo, directores con un grado mayor de experiencia y otros más experimentados. Al igual que la carrera docente, una carrera directiva requiere ser vista como una trayectoria de liderazgo con distintas fases de desarrollo profesional. Integrar la selección como una fase conectada con otras dentro de una carrera directiva continua y secuenciada impactaría en la profesionalización del rol directivo en los establecimientos escolares en Latinoamérica.

Un tema pendiente en todos los sistemas de selección de directores analizados es su relación con los requisitos de formación profesional. Únicamente en Colombia, el grado de profesor no es un requisito formativo indispensable para acceder al cargo directivo. En todos los demás sistemas, se observa la obtención de un título profesional de docente como un requisito formativo para postular al cargo directivo. En los cuatro casos analizados, los requisitos de formación hacen alusión a “formaciones a fines del cargo directivo” o “perfeccionamiento en el área de gestión y

administración”, sin especificar el nivel de formación tanto en horas o grados académicos. Solo en el caso de Perú los grados de formación cuentan con un puntaje parametrizado. Es decir, un candidato con grado de doctor tiene más posibilidades de sortear exitosamente el proceso de selección que alguien que solo posea formación de pre-grado. De este modo, en la región los requisitos formativos para el cargo de director son escasamente definidos, y si es que lo existen, son generales y conectados más con la profesión docente que con la capacidad de liderar una organización escolar. Es importante que un director cuente con formación profesional en administración y gestión de recursos, por ejemplo, pero si los países buscan mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto claramente es insuficiente. Los sistemas de selección para el cargo de director en Latinoamérica requieren contemplar requisitos formativos que aseguren que los candidatos cuentan con formación profesional enfocada en desplegar prácticas de liderazgo que impacten en el desarrollo profesional de los docentes de su comunidad y a su vez en el aprendizaje de los estudiantes (Naso, 2011). Avanzar hacia requisitos formativos más específicos con foco en el liderazgo pedagógico, es importante, pero que esto tenga efecto en la calidad de los seleccionados se requieren políticas que también aseguren la calidad de las entidades que ofertan programas de actualización y especialización profesional para futuros directores o directores en servicio.

De lo anterior, se desprende que mejorar los sistemas de selección de directores ayuda a asegurar la calidad de los candidatos, sin embargo, sin una política que regularice la oferta de los programas de formación en liderazgo escolar, las mejoras pueden ser infructuosas. Estudios internacionales confirman que un buen proceso formativo aumentaría la efectividad de los directores, siempre y cuando los programas de desarrollo profesional sean de calidad y con alto impacto en las prácticas cotidianas de los directores (Clark et al., 2009; Loeb et al., 2010). Lamentablemente, en el contexto latinoamericano los programas de formación para directores poseen un fuerte foco teórico abordando temáticas administrativas y de gestión (Murillo & Martínez-Garrido, 2015; Weinstein et al., 2014). Avanzar hacia programas de formación profesional centrados en desarrollar capacidades de liderazgo pedagógico en los directores es una necesidad para impactar en el aprendizaje de los docentes, los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al mismo tiempo que se integren mayores exigencias en los procesos selectivos de directores se requieren integrar mayores exigencias a la oferta formativa disponible para los directores en la región latinoamericana.

Conclusiones

El rol de los directores escolares es clave en la mejora escolar. Por tal razón, asegurar una articulación más integrada entre las distintas fases de desarrollo directivo como lo son el reclutamiento, selección, retención, formación y evaluación es fundamental. Desde una perspectiva integrada todas las fases son clave, sin embargo, el presente estudio buscó en específico describir y comparar distintos sistemas de selección de directores escolares en Latinoamérica. Se reporta que los sistemas de selección en la región son diversos, tanto en su alcance, los organismos involucrados en el proceso, quién toma la decisión final, y la utilización de estrategias de selección. Además de incluir pruebas de conocimientos y alinear la selección con el desempeño, tramo o escalafón de la carrera docente en el que se encuentran los candidatos. A partir de los casos comparados se distinguen distintos modelos de selección, como lo son: modelo democrático (Brasil/Rio de Janeiro), modelo politizado (Chile), modelo gerencial (Colombia) y modelo mixto (Perú).

Un sistema de selección de directores requiere considerar diversas estrategias de selección para determinar el mejor match entre “el mejor candidato” y lo que necesita la escuela para mejorar. Un sistema coherente no solo se preocupa de seleccionar a los mejores candidatos, sino

fundamentalmente de localizarlos en donde su aporte sea necesario. Esto demanda a los sistemas educativos de la región a contar con mecanismos claros y objetivos que recojan datos e información relevante sobre las necesidades de la escuela. Como el liderazgo no es neutro, es contextual y contingente, podría ser que un candidato sea un muy buen director, pero no precisamente para contribuir en lo que la escuela necesita mejorar. El sistema requiere asegurar que sea el mejor director para la escuela a la que está postulando. De forma que pruebas eliminatorias, licencias o registros nacionales de directores pueden ser útiles como primer filtro, pero no son suficientes para asegurar que las escuelas cuenten con los mejores directores. Esto pareciera no estar resuelto dentro de la región.

Avanzar a sistemas de selección más participativos es clave. Esto porque efectivamente la comunidad escolar conoce de manera más profunda su propia realidad contextual y al mismo tiempo propicia legitimidad y pertinencia al proceso. La selección de un director es un hito gravitante en la historia organizacional de las escuelas. Siendo un proceso clave no puede quedar únicamente en manos de los “expertos” o autoridades políticas. Integrar en el proceso, representantes de los padres, profesores y estudiantes es fundamental para ampliar las visiones sobre liderazgo escolar. Un director que marca la diferencia no solo es aquel que realiza un proyecto escolar con alta suficiencia técnica, sino también involucra a los padres en el proceso de aprendizaje de sus pupilos, se ocupa del bienestar docente y desarrolla el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, construye redes con organismos externos, entre otros aspectos. Difícilmente estos aspectos pueden ser considerados en una entrevista realizada por agentes externos, o por pruebas que busquen evaluar habilidades o competencias de liderazgo genéricas desarraigadas de un espacio y tiempo específico. Si bien los criterios son claros y públicos, ser director implica movilizar e influenciar a la comunidad a la mejora escolar y no siempre los instrumentos parametrizados pueden entregar suficiente información sobre el desempeño futuro de los directores. Un sistema de selección de directores escolares requiere buscar las mejores y más diversas estrategias para determinar el potencial de liderazgo y aprendizaje de los candidatos al cargo.

En la selección directiva se requieren incluir diversos criterios y estrategias para asegurar que la información recopilada durante el proceso sea lo más proyectiva del futuro desempeño directivo. En la región, Chile y Perú cuentan con Marcos que orientan el quehacer de los directores. Para los demás países construir un marco de liderazgo directivo es clave para orientar las tareas y funciones y definir estándares profesionales claros para los directores. La tarea pendiente, para Colombia y Brasil es construir un marco para la dirección escolar. En cambio, para Chile y Perú es integrar estos marcos de liderazgo en los procesos de selección directiva. De lo contrario, los marcos se transforman en instrumentos consultivos más que orientadores de desempeño, desconectados e inútiles a un proceso crítico de la mejora continua como es la sucesión de directores. Los sistemas de selección directiva requieren explicitar qué prácticas de liderazgo se están buscando en el proceso, siendo éstas coherentes con lo establecido en las funciones vigentes, estándares de desempeño y/o marcos de actuación (Weinstein et al 2014).

El estudio presenta diversas limitaciones. Primeramente, se establece que el foco del estudio está en una fase específica de la carrera directiva. Si bien se explicita que requiere ser vista como una parte integrante de un todo, podría ser que se comprendiera de manera aislada e inconexa con procesos formativos o evaluativos de desempeño. Un buen proceso selectivo también se conecta con procesos de reclutamiento efectivos, una carrera directiva atractiva y procesos de formación de alta calidad que vinculan la teoría y la práctica, por ejemplo. Segundo, el estudio analizó documentos oficiales haciendo referencia a algunos resultados de la implementación de los procesos selectivos. En el caso chileno y de Rio de Janeiro se reconoce el avance en la selección directiva, aunque pareciera ser que existe desconfianza de la transparencia del proceso producto de su asociación política (Donoso-Díaz et al., 2019). Se requieren mayores estudios para indagar sobre qué efectos se

han visto en la práctica con la implementación de los procesos selectivos, y cómo se relacionan con los procesos de mejora escolar, el impacto en la calidad de las prácticas docentes y su posible relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Directores municipales seleccionados mediante la ley N.º 20501*. Santiago de Chile, Chile: Ministerio de Educación. https://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Estudio_directores_municipales_ley20501.pdf
- Akbaşlı, S., Şahin, M., & Gül, B. (2017). Selection process of school principals in Turkey and some other countries: A comparative study. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2251-2258.
- Alvarez-Alvarez, C. (2017). La selección de directores de centros educativos tras la LOMCE. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 137-183.
- Aravena, F. (2016). Preparing School principals in Chile: Lessons from Australia, England and US. *Journal of Educational Administration and History*, 48, 1-16.
- Bambang, S., Sheyoputri, S., Jiang, N., Ifa M., & Jumintono, J. (2015). Becoming a principal in Indonesia: possibility, pitfalls and potential. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 342-352.
- Blackmore, J., Thomson, P., & Barty, K. (2006). Principal selection. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 297-317.
- Brock, B., & Grady, M. (2012). *The daily practices of successful principals*. SAGE.
- Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., Parker, R., & Smith, R. (2009) *Succession Planning Programme Evaluation: Fourth Interim Report*. NCSL.
- Bush, T. (2014) Educational leadership and leadership development in Africa: Building the knowledge base. *Educational Management, Administration and Leadership*, 46(6), 787-791.
- Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). *School principals and school performance*. (Working Paper 38). National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Creswell, J. 2014. *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed). SAGE.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A., & Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes (Final Report)*. University of Nottingham.
- Donoso-Díaz, S., Fernández-Negrete, J. P., & Reyes Araya, D. (2019). Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(43), 3-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3798>
- Duke, D. L. (2015). *Leadership for low-performing schools: A step-by-step guide to the school turnaround process*. Rowman & Littlefield.
- Grubb, W., & Flessa, J. (2006). A job too big for one: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42, 518-550. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290641>
- Hallinger, P., & R. Heck (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass Education Series.
- Hitt, D., & Meyers, C. (2017). *Promising leadership practices for rapid school improvement that lasts*. Center on School Turnaround at WestEd.

- Gurmu, T. (2019). Primary school principals in Ethiopia: Selection and preparation. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143219836673>
- Kwan, P. (2012). Assessing school principal candidates: Perspectives of the hiring superintendents. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 331–349. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.617838>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Horng, E. L. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205–229.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development
- Meyers, C., & Hitt, D. (2018). Planning for school turnaround in the United States: An analysis of the quality of principal-developed quick wins. *School Effectiveness and School Improvement*, <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1428202>
- Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201–208. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.04.004>
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras: Un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241–266.
- Murphy, J., & Meyers, C. V. (2008). *Turning around failing schools: Leadership lessons from the organizational sciences*. Corwin Press.
- OCDE. (2015). *Education policy outlook 2015: Making reforms happen*. OECD Publishing.
- OEI. (2017). Informe Miradas 2017: Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Recuperado de: <https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- Palmer, B., & Mullooly, J. (2015). Principal selection and school district hiring cultures: Fair or foul? *Journal of Education and Social Policy*, 2(2), 36–27.
- Peirano, C., Campero, P., & Fernández, F. (2015). Sistema de selección de directivos en Chile: Aprendizajes para la región. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 109–134. <https://doi.org/10.35362/rie690142>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Improving school leadership. Policy and practice*. OECD.
- Prado de Oliveira, A., & Giordano, E. (2018). O perfil dos diretores das escolas públicas no Brasil. *Revista Educação Online*, 27, 49–72. <https://doi.org/10.36556/eol.v13i27.376>
- Naso, P. A. (2011). Selecting a principal: Keep it complicated! *Phi Delta Kappan*, 92(6), 45–46. <https://doi.org/10.1177/003172171109200610>
- Quraishi, U., & Aziz, F. (2016). Selection process for principals in northern Pakistan: Key issues and new directions. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 192–206.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education.
- Schlueter, K., & Walker, J. (2008). Selection of school leaders: A critical component of change. *NASSP Bulletin*, 92(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0192636507312964>
- Snodgrass, V. (2018). Review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Researcher*, <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Tan, O. (2018). Selección y formación de líderes escolares: El enfoque de Singapur En: J. Weinstein & G. Muñoz, *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 84–108). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Walker, A., & Kwan, P. (2012). Principal selection panels: strategies, preferences and perceptions. *Journal of Educational Administration*, 50(2), 188–205.
<https://doi.org/10.1108/09578231211210549>
- Weinstein, J., Hernández, M., Cuellar, C., & Flessa, J. (2014) Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región. UNESCO.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods*. SAGE.
- Young, I. P. (2008). *The human resource function in educational administration*. Pearson/Prentice Hall.

Sobre el Autor

Felipe Aravena

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

felipe.aravena@pucv.cl

Académico e investigador Centro LIDERES EDUCATIVOS, PUCV, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9142-8349>

archivos analíticos de políticas educativas



Volumen 28 Número 171

9 de noviembre 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español / Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español / Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil