



**ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2023

## Investigación

Directores noveles en Costa Rica:  
perfil, logros y desafíos de cara al  
desarrollo de la escuela del siglo  
XXI

**Investigador:**

Dagoberto Murillo Delgado

San José | 2024



363.106  
M977d

Murillo Delgado, Dagoberto

Directores noveles en Costa Rica: perfil, logros y desafíos de cara al desarrollo de la escuela del siglo XXI / Dagoberto Murillo Delgado. -- Datos electrónicos -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2024.

1 recurso en línea (44 páginas); archivos de texto PDF, 2.600 KB

ISBN 978-9930-636-71-8

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2023

1. EDUCACIÓN. 2. DIRECTORES NÓVELES. 3. DIRECTORES DE ESCUELAS. 4. PERFIL PROFESIONAL. 5. COSTA RICA I. Título.

## **Índice**

|   |    |
|---|----|
| Resumen Ejecutivo .....   | 3  |
| Hechos relevantes .....   | 4  |
| Introducción.....   | 4  |
| Antecedentes .....  | 5  |
| Metodología y fuentes de información .....  | 9  |
| Contexto propicio para generar cambios en procesos de inducción y acompañamiento .....        | 10 |
| Caracterización de directores noveles participantes en el estudio.....                        | 13 |
| Trayectoria formativa y profesional de los directores noveles.....                            | 16 |
| Existencia de equipo de apoyo directivo y posibilidad para delegar.....                       | 21 |
| Carga administrativa genera que los directores noveles dejen de lado lo técnico-pedagógico    | 26 |
| Planeación estratégica e integración de herramientas tecnológicas para mejorar la gestión ... | 29 |
| Mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento de liderazgo .....                             | 34 |
| Conclusiones.....   | 38 |
| Referencias.....  | 39 |

## **Descargo de responsabilidad**

Esta investigación se realiza para el *Informe Estado de la Educación 2023*. El contenido es responsabilidad exclusiva de sus autores, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el informe en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecerán las publicadas en el informe. Para su realización se contó con el apoyo y auspicio de la Fiscalía de Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO).

## **Resumen Ejecutivo**

Este estudio explora el perfil, los logros y los desafíos que enfrentan los directores noveles en Costa Rica, entendidos como aquellos con tres años o menos en el cargo, en el contexto del desarrollo de la escuela del siglo XXI. Utilizando una metodología mixta que combina análisis documental, encuestas representativas y grupos focales desarrollados en 2022, la investigación identifica las principales barreras estructurales, formativas y contextuales que limitan el ejercicio del liderazgo pedagógico de estos directores. Entre los hallazgos más relevantes, destaca la ausencia de programas de inducción formal, una sobrecarga administrativa que desvía el enfoque de lo técnico-pedagógico y una preparación previa que no responde a las competencias requeridas para el cargo.

En cuanto al perfil de las personas directivas los resultados revelan que la mayoría de los directores noveles son mujeres menores de 50 años con formación en administración educativa, principalmente en universidades privadas. No obstante, enfrentan carencias significativas en áreas clave como gestión de recursos, planeación estratégica y manejo de equipos, lo que agrava las dificultades propias de su inserción laboral. Además, se evidenció un impacto emocional relevante, con altos niveles de estrés y sacrificios personales asociados al cargo, contrastados con oportunidades de desarrollo profesional.

Los resultados subrayan la urgencia de establecer programas de inducción y mentoría que acompañen a los directores noveles en sus primeras etapas, proporcionando herramientas prácticas y un soporte continuo. Asimismo, se evidencia la necesidad de fortalecer las políticas educativas para equilibrar la carga administrativa, priorizar el liderazgo pedagógico y fomentar redes colaborativas entre directores. Estas medidas son esenciales para garantizar un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad, que promueva el desarrollo integral de las comunidades escolares.

**Descriptor:** liderazgo pedagógico, directores noveles, sobrecarga administrativa, programas de inducción, desarrollo profesional, gestión educativa, clima organizacional, política educativa, formación y mentoría, educación costarricense.

## **Hechos relevantes**

- La evidencia obtenida a través las encuestas y grupos focales realizados evidencian la carencia de programas de inducción estructurados que permitan acompañar a las personas directoras y fortalecer el ejercicio efectivo del liderazgo. No obstante, en la encuesta algunas personas directoras destacan esfuerzos son aislados, no articulados e insuficientes.
- La desproporción entre las tareas administrativas y las pedagógicas limita la capacidad de los directores para influir positivamente en los aprendizajes y la gestión escolar.
- Necesidad de fortalecer la formación inicial, aunque los directores poseen títulos en administración educativa, su preparación no se traduce en competencias prácticas para enfrentar los retos cotidianos del puesto.
- Solo un pequeño porcentaje de directores cuenta con equipos de apoyo, lo que restringe la posibilidad de construir un liderazgo colaborativo y sostenible.
- En los grupos focales se evidencia que el cargo no solo exige profesionalmente, sino que también impone sacrificios personales y emocionales que podrían desmotivar a los directores noveles en su desempeño y permanencia en el puesto. También, algunos directores noveles demuestran expectativas constructivas y comprometidas, otros manifiestan un "escapismo" derivado de la falta de apoyo institucional y las presiones del puesto
- La investigación señala el valor de las mentorías basadas en experiencias prácticas y apoyo continuo para fortalecer a los directores noveles en sus primeros años de gestión.
- Este estudio pone en evidencia la urgencia de priorizar un enfoque integral en el desarrollo profesional de los directores, especialmente mediante la implementación de estrategias que combinen formación práctica, acompañamiento y recursos adecuados.

## **Introducción**

El liderazgo directivo escolar se reconoce internacionalmente como un rol estratégico para incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en la gestión y los resultados de los centros educativos. No obstante, este tema y el rol que desempeñan las personas directoras noveles, es decir, aquellos con tres años o menos en el puesto (Barnett y Shoho, 2010), ha sido poco estudiado en el país.

En contraste, la temática de los directores noveles o principiantes ha cobrado importancia a nivel internacional, específicamente en lo relacionado con el estudio del liderazgo y la mejora escolar (García et al., 2011). El Octavo Informe Estado de la Educación señaló que es claro el rol que se le asigna a la persona directora en la política educativa y en la transformación curricular impulsada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en la última década. Sin embargo, no hay evidencia de que esto se encuentre articulado con cambios en la normativa, ni en los procesos de acompañamiento y su desarrollo profesional (PEN, 2021).

Estos vacíos representan desafíos críticos para el ejercicio de la labor directiva, especialmente para aquellos directores noveles que, al asumir el puesto por primera vez, enfrentan múltiples retos para ejercer su liderazgo. En Costa Rica no existen programas que permitan al Ministerio de Educación Pública reconocer las trayectorias profesionales destacadas de las personas

directoras en ejercicio, ni consolidar redes de trabajo y esquemas de mentorías que fortalezcan a los nuevos directores (PEN, 2021).

En cuanto a la estructura del documento, en la primera parte se sintetiza y sistematiza un conjunto de referencias bibliográficas relacionadas con el tema de directores noveles o principiantes. Se enfoca principalmente en artículos, informes y libros publicados sobre dos temas centrales como las prácticas de gestión exitosas y los mecanismos de acompañamiento desarrollados en América Latina. Se trata de una revisión descriptiva, no exhaustiva, que busca identificar aproximaciones teóricas y metodológicas en ambas temáticas. En esta línea, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan los directores noveles al asumir el puesto?, ¿qué han hecho diferentes países para mejorar su gestión?, y ¿qué mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento del liderazgo se han desarrollado?

En la segunda parte se analiza el perfil laboral y formativo de las personas que asumieron un puesto de dirección por primera vez en centros públicos de educación general básica y diversificada de Costa Rica durante el periodo 2020-2021. Con ello, se busca generar insumos para la formulación de acciones que faciliten la inserción y el acompañamiento de directores noveles según su perfil. Como fuentes principales, se utilizan los registros administrativos de la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública (MEP) de 2020-2021 y la Base de Datos de Graduados (Badagra) del Consejo Nacional de Rectores. Estos datos se complementan con un instrumento aplicado a personas directoras de centros educativos públicos en todo el territorio nacional, cuyo tiempo de labor como director era de tres años o menos y con más de tres meses en el cargo, al momento de la investigación realizada entre los meses de octubre y noviembre de 2022.

Esta investigación surge a partir del interés mutuo de la Fiscalía del Colypro y el PEN-Conare de dar seguimiento al tema del personal directivo en Costa Rica. En ella se busca identificar las principales características, barreras, fortalezas y oportunidades que tienen directores noveles en el sistema educativo costarricense con el fin de generar evidencia para el diseño de estrategias de acompañamiento y de fortalecimiento del liderazgo pedagógico y distribuido en sus centros educativos. Al hacerlo, se aspira a fortalecer los procesos de liderazgo en el sistema educativo nacional, superando los desafíos actuales y promoviendo una educación de calidad que responda a las demandas del siglo XXI.

## **Antecedentes**

En Costa Rica, el tema de directores noveles ha sido poco explorado y en 2022 no se reportaban cambios en la normativa, ni en los procesos de acompañamiento y su desarrollo profesional. No obstante, en Latinoamérica la literatura sobre la formación del directivo escolar ha tomado relevancia en los últimos años (García et al., 2011; Weinstein et al., 2016; Sandoval-Estupiñán et al., 2020).

Diversos autores coinciden en señalar la importancia que juega la persona directora y su liderazgo en la mejora de la calidad educativa (Chanberlin, 2012, Murillo y Hernández-Castilla,

2015; Bernal e Ibarrola, 2015; Freire y Miranda, 2014 como se citan en Sandoval-Estupiñán et al., 2020; García et al., 2011, Weinstein et al., 2016; Rivero et al., 2018). Las direcciones que despliegan prácticas efectivas de liderazgo escolar son aquellas quienes impactan de manera positiva en las competencias docentes y en el aprendizaje de los estudiantes (Pashiardis y Johansson, 2016; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; como se cita en Aravena et al., 2020).

En línea con lo anterior, para De la Vega (2019) el momento en el cual una persona asume la función de dirección en el centro escolar es un hito de gran relevancia para la institución. Esto puede marcar su futuro de manera positiva pero también puede convertirse en un freno para el logro de sus objetivos. La literatura coincide en que los desafíos que enfrentan los directores cuando asumen el puesto son multidimensionales y que estos son mayores cuando se trata de personas sin experiencia previa en el cargo (Bush y Jackson, 2002; Bush y Oduro, 2006; Northfield, 2013; Quong, 2006; Spillane y Lee, 2014 como se cita en Aravena et al., 2020)

En el caso particular de las nuevas y nuevos directores, estos retos se encuentran asociados a las distintas etapas de los procesos de socialización profesional y organizacional que experimentan. García et al. (2011) presenta una síntesis de las etapas o pasajes que el director experimenta a lo largo de su trayectoria profesional, según diversos autores. El andamiaje teórico que la sustenta se basa en las teorías de la socialización y la sucesión, las diferentes propuestas inician con una etapa de incertidumbre, seguidas por etapas de adaptación y aprendizaje, posteriormente llegan las etapas de estabilidad, autorrealización o desencanto (Cuadro 1).

Para García et al. (2010):

La fase de iniciación puede tener una duración de hasta de tres años. El nuevo director se dedica a aprender dentro del puesto; el tiempo de aprendizaje está relacionado con los problemas que encuentre. Se da cuenta que tiene nuevas ideas, esperanzas y aspiraciones acerca de lo que quiere para la escuela, pero tiene que trabajar para adaptarse al marco existente dentro de la estructura escolar. (p. 1057)

### Cuadro 1

#### Etapas experimentadas por los nuevos directores en el cargo, según diversos autores

|                |   |
|----------------|---|
| Gabarro (1987) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Tomar las riendas (primeros 6 meses)</li><li>• Inmersión (6-12 meses)</li><li>• Rediseño (12- 21 meses)</li><li>• Consolidación (21–27 meses)</li><li>• Refinamiento (27 -36 meses)</li></ul> |
| Parkay (1982)  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Supervivencia</li><li>• Control</li><li>• Estabilidad</li><li>• Liderazgo educativo</li><li>• Realización profesional</li></ul>   |
| Hart (1993)    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Encuentro</li></ul>   |

|                        |   |
|------------------------|---|
|                        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Adaptación</li><li>• Estabilidad</li></ul>  |
| Day y Bakioglu (1996)  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciación</li><li>• Idealismo, incertidumbre y adaptación</li><li>• Desarrollo: consolidación y extensión</li><li>• Autonomía</li><li>• Desencanto</li></ul>                                 |
| Ribbings (1997)        | <ul style="list-style-type: none"><li>• Desencanto</li><li>• Formación</li><li>• Acceso</li><li>• Incumbencia</li><li>• Avance</li></ul>  |
| Weindling (1999)       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrada y encuentro (primeros meses)</li><li>• Hacerse cargo (3-12 meses)</li><li>• Reacomodo (4-5 años)</li><li>• Consolidación (5-7 años)</li><li>• Cima (a partir de los 8 años)</li></ul> |
| Armstrong (2004; 2010) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrada-Salida-Inmersión-Emersión</li><li>• Desintegración-Integración</li><li>• Transformación- Rentabilización</li></ul>  |

Fuente: Elaboración con base en García et al. 2011. p.43.

Durante esa fase inicial, la literatura internacional destaca problemáticas como la soledad, aislamiento o abandono percibido; el lidiar con la cultura escolar establecida y el legado del director o la directora anterior; el manejo y relaciones con el personal; el manejo del tiempo y las prioridades en la gestión; y el volumen, diversidad e impredecibilidad de las tareas asociadas al cargo (Crow, 2007; Earley et al., 2011; García Garduño et al., 2011b; Spillane & Lee, 2013; Walker & Qian, 2006; como se cita en Weinstein et al., 2016).

En los países latinoamericanos, estas problemáticas también están documentadas. Por ejemplo, estudios de casos realizados en México, Colombia y Chile evidencian que liderar por primera vez una escuela es una experiencia compleja, estresante y demandante (Aravena et al., 2020). Según este autor, la formación de los directores en la región suele basarse en teorías empresariales que no siempre se articulan con los fines educativos ni con los contextos escolares específicos (Camargo et al., 2007; Sandoval et al., 2008).

De ahí que países como Chile hayan avanzado hacia una mayor exigencia en los criterios de elegibilidad de los directores escolares, como también hacia una mayor definición de los procesos de selección para el cargo. Adicionalmente, desde el 2005 cuenta con el Marco de la buena dirección (MBD), que fue actualizado en 2015 por el Marco de la buena dirección de liderazgo escolar (MBDLE), que tiene como objetivo:

Orientar el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos, así como también los procesos de formación especializada, de modo de fortalecer a los equipos directivos del país. Su base se encuentra en avances y experiencias en materia de gestión y liderazgo escolar (Ministerio de Educación, Mineduc, 2015, como se citó en Rivero et al. 2018, p.21)

Para Rivero et al. (2018) el MBDLE puede ser utilizado como instrumento para evaluar los programas de formación, conocer el grado de preparación que estos brindan a los directores en base a ejercer un liderazgo efectivo; como también ser usado para el desarrollo de programas de formación especializada en gestión y liderazgo escolar y el desarrollo de políticas para su fortalecimiento.

En el caso mexicano, según Aravena et al. (2020) en la última década se han experimentado cambios sustantivos sobre el escenario de la dirección escolar generados a partir de la modificación del marco normativo y la implementación de nuevas políticas dirigidas a mejorar las condiciones de ingreso, promoción y permanencia para docentes y directivos de educación básica, así como un nuevo perfil para directivos compuesto por parámetros, rasgos e indicadores ideales para el puesto y susceptibles de evaluación.

García Garduño et al. (2010) menciona iniciativas como el Plan estratégico de transformación escolar y el Programa de Escuelas de Calidad. Los cuales apuntan a un modelo de gestión:

“con enfoque estratégico orientado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la práctica docente, que atienda con equidad a la diversidad, apoyándose en un esquema de participación social de cofinanciamiento, transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2010:1, como se citó en García Garduño et al., 2010, p.1052)

En Colombia, Aravena et al. (2020) señala que existe un esfuerzo reciente por orientar la formación de los directivos de instituciones escolares hacia prácticas de liderazgo. Se destaca el programa “Rectores Líderes Transformadores”, el cual es un ejemplo de sinergias entre el sector público y el privado, que se enfoca en la formación de la gestión personal, pedagógica y administrativa y comunitaria del cuerpo directivo. También se resaltan los esfuerzos por mejorar para la selección de directivos en el sector público el decreto donde se establece pruebas eliminatorias y clasificatorias en competencias básicas, pruebas psicotécnicas, valoración de antecedentes y una entrevista realizada por un experto en administración educativa y gestión.

En Cataluña, Iranzo-García et al. (2018) destacan que cambios en la normativa orientados a definir la figura de “directores profesionales” y la “selección de maestros” en función de las necesidades y del proyecto de los centros educativos. En cuanto a la profesionalización del director se entiende como un proceso de formación inicial y continua en dirección y liderazgo administrativo y pedagógico. Se busca que con esa profesionalización el director obtenga cierta autonomía en la gestión de los recursos, lo cual atiende uno de los desafíos que externan tener los directores noveles en temas de administración de estos (Iranzo-García et al., 2018).

Leiva et al. (2016) señalan que la observación en el aula es una herramienta clave para los directores eficaces, ya que su uso puede disminuir la rotación docente, aumentar los niveles de satisfacción y mejorar el aprendizaje profesional del personal educativo. Para mejorar la eficacia de los directores noveles, Beycioglu y Wildy (2016) proponen programas de inducción y tutoría, tanto antes como durante el nombramiento, que les ayuden a abordar desafíos como la gestión de profesores de bajo rendimiento, el desarrollo de capacidades en sus equipos y, principalmente, la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes mediante un liderazgo cercano y efectivo (Beycioglu y Wildy, 2016, p. 11).

García Garduño et al. (2010) destacan que países anglosajones y Corea han liderado el diseño de programas formales de preparación para directores noveles. Por su parte, Chile ha avanzado en políticas de acompañamiento específicas. Sin embargo, en Costa Rica, este tema y el rol de las personas directoras noveles, definidas como aquellas con tres años o menos en el cargo (Barnett y Shoho, 2010), han sido poco explorados.

Las experiencias internacionales demuestran que los desafíos enfrentados por los directores noveles son comunes en diferentes contextos, pero pueden ser abordados mediante políticas y programas específicos, como los esquemas de mentoría y formación continua. Sin embargo, en Costa Rica, aunque se reconoce el rol estratégico de las personas directoras, persiste una desconexión entre este reconocimiento y las acciones concretas para su acompañamiento y desarrollo como se analizará más adelante. Este vacío plantea la necesidad de analizar y profundizar en futuros estudios cómo las lecciones internacionales pueden orientar el fortalecimiento del liderazgo pedagógico en el país.

## **Metodología y fuentes de información**

Cómo se indicó en la sección anterior, la figura de la persona directora desempeña un rol clave en los procesos de mejora de la calidad en los centros educativos. Sin embargo, en el caso de Costa Rica, existen importantes vacíos en cuanto a la información existente y sobre el reconocimiento de las diferentes etapas o fases que experimenta la persona directora al asumir el puesto.

La primera fase de la investigación consistió en una investigación documental con el objetivo de indagar sobre los principales desafíos que enfrentan los directores noveles cuando acceden al puesto, identificar iniciativas en diferentes países de la región para mejorar la gestión de los directores noveles y cuáles mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento de liderazgo han sido desarrollados en estos contextos.

En una segunda etapa, se utilizaron los registros administrativos de la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación Pública (MEP) correspondientes al período 2020-2021 y la Base de Datos de Graduados (Badagra) del Consejo Nacional de Rectores. Proceso que permitió generar un primer perfil laboral y formativo de las personas que asumieron un puesto de dirección por primera vez en centros públicos de educación general básica y diversificada de Costa Rica en esos años.

En la tercera etapa, se recopiló información cuantitativa primaria, mediante una encuesta representativa de 240 personas directoras; de los niveles de preescolar, primer y segundo ciclos, tercer ciclo y educación diversificada. Las escuelas unidocentes fueron excluidas del análisis.

El cuestionario incluyó una serie de preguntas orientadas a conocer las características de los directores noveles en el sistema educativo costarricense y las principales barreras, fortalezas y oportunidades que estos enfrentan para desarrollar un liderazgo pedagógico y distribuido en sus centros. Se contemplaron las siguientes áreas: contexto del centro educativo, información de trayectoria profesional y formativa, motivación para ejercer el cargo, conformación del equipo directivo, experiencia en el cargo, necesidades formativas y de apoyo durante el primer año y estilo de liderazgo. La unidad informante fue la persona directora del centro educativo.

El proceso de recolección de información involucró el desarrollo de varias etapas desarrolladas entre el 18 de octubre y el día 15 de noviembre de 2022. Inicialmente se verificó que el tiempo de laborar como director fuera de tres años o menos y contara con más de tres meses en el puesto. Luego se solicitó el consentimiento para participar de manera voluntaria en el estudio, se realizó una invitación formal y se programó una cita telefónica en una hora que le fuera conveniente a los informantes, evitando interferir con sus responsabilidades laborales. Por último, se aplicó la encuesta mediante entrevista virtual en la hora y día acordados previamente.

El principal obstáculo durante la recolección de datos fue la mala cobertura de internet en lugares alejados, esto dificultó el trabajo al realizar contactos, tanto en la fase inicial como al momento de aplicar las encuestas, en algunos casos se tuvo que reprogramar citas por ese motivo. De acuerdo con Villalobos (2023a) los directores participantes estuvieron agradecidos por ser tomados en cuenta para esta investigación y motivados a contestar la encuesta de una forma seria y comprometida, lo que favorece la calidad de las respuestas recibidas y respalda la baja tasa de rechazo de la encuesta, ya que de solamente 1,2% que no participaron por falta de tiempo.

Finalmente, estos hallazgos se complementan con los resultados de seis grupos focales realizados por Villalobos (2023b) en los meses de noviembre y diciembre de 2022. Cuatro con directores noveles en Cartago, Alajuela, San Carlos, Coto. Dos con supervisores de circuitos escolares tanto de la GAM como fuera de GAM. En ella, las personas que participaron en el estudio compartieron narrativas, sentimientos y opiniones sobre su desarrollo personal y laboral, su relación con la institución y sus visiones sobre las distintas temáticas abordadas.

## **Contexto propicio para generar cambios en procesos de inducción y acompañamiento**

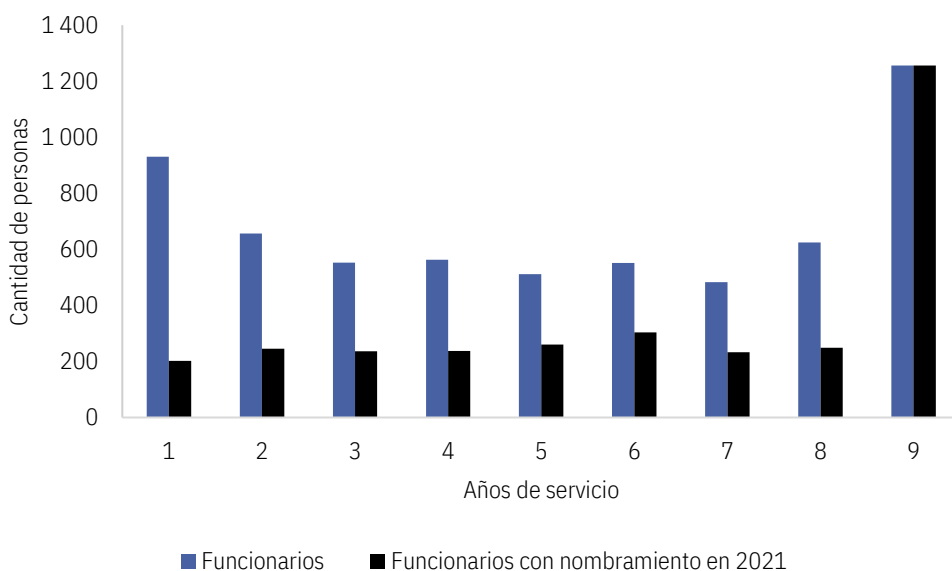
El Octavo Informe Estado de la Educación señaló que es evidente el rol estratégico que se le asigna a la persona directora en la política educativa y en la transformación curricular impulsada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en la última década. Sin embargo, no hay evidencia de que esto se encuentre articulado con cambios en la normativa, ni en los procesos de acompañamiento y su desarrollo profesional (PEN, 2021).

Estos aspectos son fundamentales para el ejercicio de la labor directiva, especialmente para los directores noveles, quienes enfrentan distintos desafíos al asumir el puesto por primera vez. A partir de esta situación surge la interrogante: ¿cuánto tiempo se ha mantenido en el cargo el cuerpo directivo en Costa Rica? Para responder, se analizaron las nóminas de funcionarios del MEP correspondientes al período 2013 a junio de 2021. La información se restringió a personas en puestos de dirección, excluyendo aquellas de centros educativos unidocentes de primer y segundo ciclos. Posteriormente, se calculó la cantidad de años en el cargo de cada individuo.

En este análisis, se identificó que 6.130 personas ocuparon un puesto de dirección durante el período estudiado. El gráfico 1 presenta la distribución de estos funcionarios, diferenciando aquellos con un nombramiento vigente en 2021, según la cantidad de años de servicio en el cargo.

Gráfico 1

Funcionarios en un puesto de dirección según el número de años de servicio registrados en el período 2013-junio 2021



Fuente: Elaboración propia con datos del MEP.

Del análisis se evidencia que 1.256 personas (20,5% del total) permanecieron en el cargo directivo durante todo el período, es decir, por nueve años o más. Además, 625 personas (10,2%) ocuparon el cargo durante ocho años, de las cuales 249 aún se mantenían en el puesto en 2021. Este grupo representa al cuerpo directivo con mayor experiencia.

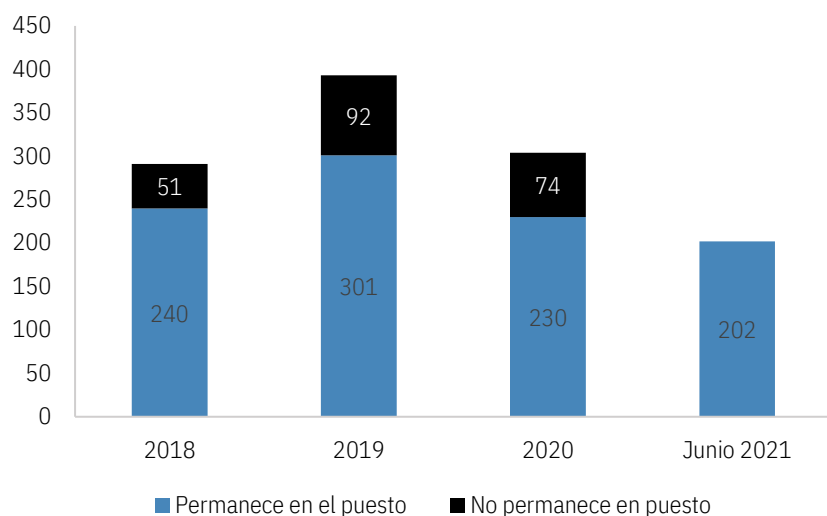
Por otro lado, se identificó que 1.140 personas (18,6%) permanecieron en el cargo por dos años o menos. Este dato refleja la dinámica del puesto, que en ocasiones es ocupado temporalmente por personas que luego regresan a puestos anteriores o se acogen a la jubilación.

El gráfico 2 muestra la cantidad de personas que asumieron el puesto por primera vez desde 2018, diferenciando entre quienes mantenían un nombramiento en junio de 2021 (color azul) y aquellos que ya no continuaban en el cargo (color negro). En promedio, el 78% de los nuevos ingresos entre 2018 y 2020 se mantenían en el puesto.

Para aproximar la cantidad de directores noveles en Costa Rica, se tomaron en cuenta los ingresos posteriores a 2019, considerando únicamente a aquellos sin experiencia previa en el cargo. Entre enero de 2020 y junio de 2021, un total de 506 personas asumieron puestos de dirección por primera vez, de las cuales 433 mantenían el nombramiento al cierre del período estudiado.

Gráfico 2

Personas que obtuvieron un puesto de dirección por primera vez según año y permanencia en el puesto en junio de 2021



Fuente: Elaboración propia con datos del MEP.

Este recambio en los liderazgos de los centros educativos, junto con el 30% de personas directoras con más de ocho años de experiencia, representa una oportunidad para generar modificaciones en los procesos de inducción y acompañamiento. Estos esfuerzos deberían orientarse hacia la consolidación de proyectos educativos enfocados en mejorar las condiciones para estudiantes y docentes.

Para avanzar en esta área, es fundamental que el MEP desarrolle programas que permitan reconocer las trayectorias profesionales destacadas de las personas directoras. Estas acciones facilitarían la consolidación de redes de trabajo y la creación de esquemas de mentorías, contribuyendo al desarrollo de los nuevos directores, tal como lo propuso el Octavo Informe Estado de la Educación (PEN, 2021).

Además, resulta imprescindible profundizar en el conocimiento sobre el perfil de las personas que ocupan estos cargos, su trayectoria formativa, y sus percepciones sobre las principales

problemáticas enfrentadas. Es necesario explorar sus necesidades de acompañamiento y capacitación, la conformación de equipos de trabajo, y la priorización de tareas. Estos aspectos serán analizados en las secciones siguientes a partir de un primer análisis descriptivo de la encuesta realizada a directores noveles.

## **Caracterización de directores noveles participantes en el estudio**

En esta sección se presentan las principales características de las personas directoras que participaron en el estudio. Estos resultados permiten contextualizar la información proporcionada por el personal directivo, quienes compartieron sus opiniones y puntos de vista. Como se observa en los datos, siete de cada diez personas directoras tenían dos años o menos de experiencia al momento de realizar el estudio.

De acuerdo con las etapas propuestas por Weindling (1999), el grupo de directivos participantes ya había superado la etapa de “entrada y encuentro”, que ocurre durante los primeros tres meses en el cargo. Según Weindling:

Desarrollan una comprensión más profunda y su diagnóstico de los problemas clave en esta etapa se utiliza para decidir las prioridades. Esto también es parte del "período de luna de miel", cuando el personal es más indulgente y está abierto al cambio. (Weindling, 1999)

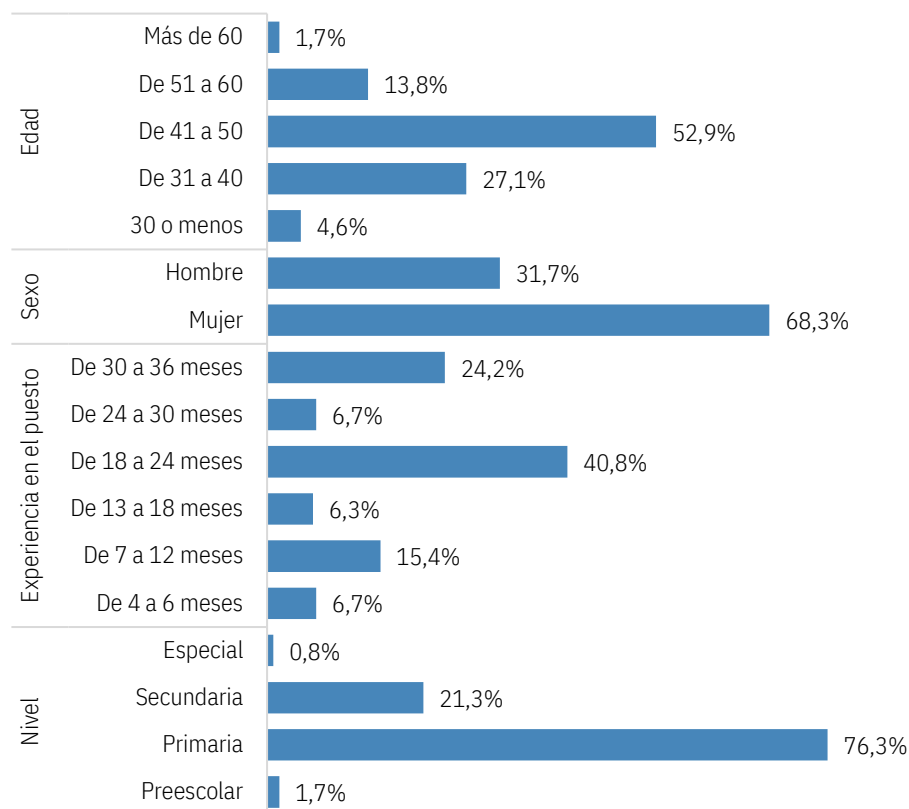
En términos de avance, un 22% de los directores se encontraba en la etapa de “hacerse cargo”, mientras que el 78% estaba en la etapa de “reacomodo”, en la cual comienzan a sentirse más seguros en el cargo, tienen mayor conocimiento sobre las fortalezas y debilidades de su personal, y empiezan a implementar los cambios propuestos durante la etapa anterior.

Los resultados obtenidos en la encuesta a directores resaltan la diversidad de perfiles y condiciones bajo las cuales las personas directoras noveles asumen sus funciones, lo que tiene importantes implicaciones para el diseño de políticas de inducción y acompañamiento. La alta proporción de mujeres en cargos directivos (68%) sugiere la necesidad de considerar enfoques de género en estos procesos, mientras que la concentración de directores en el rango de edad de 41 a 50 años podría estar vinculada con trayectorias profesionales más consolidadas y específicas necesidades formativas.

En Costa Rica las personas directoras se encuentran nombradas de acuerdo con diferentes categorías. Por ejemplo, al analizar la distribución de los directores noveles según clase de puesto en primaria se encontró que la mayoría pertenecen a una dirección de educación general básica 1 (70%) y a una dirección de educación general básica 2 (22% del total). Este resultado está asociado a la distribución de centros educativos en el país ya que son los tipos de dirección más numerosas después de las unidocentes. No obstante, es un elemento relevante que indica que cualquier estrategia de inducción debe adaptarse a las realidades y desafíos específicos de estos contextos escolares, evitando un abordaje general y uniforme.

Gráfico 3

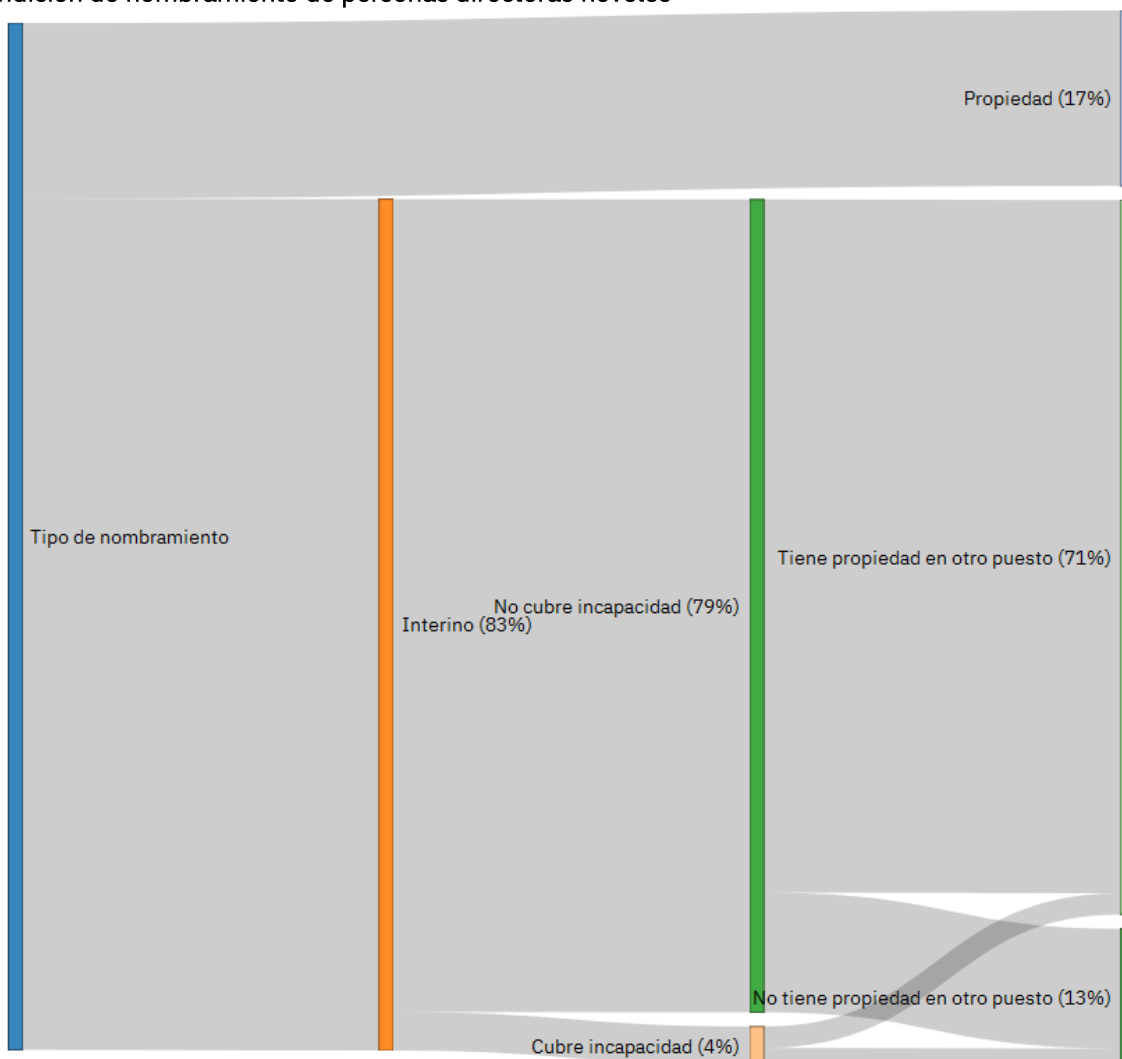
Perfil de las personas directoras noveles que participaron en el instrumento aplicado en campo en 2022



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Otro aspecto por considerar en los procesos de inducción y acompañamiento es la condición de nombramiento de las personas que acceden al puesto, es decir, si lo hace en condición interina o de forma emergente para cubrir alguna incapacidad. El gráfico 4 muestra que el 17% de las personas directoras noveles tenían un nombramiento en propiedad en el cargo actual, mientras que el 71% poseía una propiedad en otro puesto, pero ocupaban el cargo de dirección de manera interina. El restante 13% estaba en condición interina dentro del Ministerio de Educación Pública. Del total de participantes, solo el 4% manifestó que estaba cubriendo una incapacidad. Este dato sugiere que la mayoría de los directores noveles probablemente permanecerán en un cargo directivo durante los próximos años, aunque no se garantiza que continúen en el mismo centro educativo donde iniciaron su trayectoria profesional.

Gráfico 4  
Condición de nombramiento de personas directoras noveles<sup>a/</sup>



a/ Cantidad de personas encuestadas 240.

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

En la encuesta las personas directoras señalaron como las tres principales razones para acceder al puesto el tema de la superación personal o profesional (37%), gusto por el área administrativa (25%) y la estabilidad en el empleo (10%). Cuando se profundizó a través de los grupos focales sobre los principales cambios experimentados en el puesto se destacaron aspectos positivos como la mejora en la situación económica, el aumento de la autoestima y la satisfacción personal, así como el aprendizaje asociado al ejercicio del cargo. Sin embargo, también se señalaron aspectos negativos, como mayores picos de estrés y ansiedad, una mayor carga laboral y la pérdida de relaciones sociales y tiempo con la familia (Villalobos, 2023b).

Este panorama refuerza la necesidad de implementar procesos diferenciados que consideren no solo las características demográficas y laborales de los directores, sino también la diversidad de contextos educativos en los que desempeñan su liderazgo. Además, de todo lo anterior los procesos de inducción y acompañamiento debe considerar la trayectoria formativa y profesional del cuerpo directivo novel, un tema que se analiza en la siguiente sección.

## **Trayectoria formativa y profesional de los directores noveles**

En este apartado se analizan las principales características de las personas directoras en función de su trayectoria formativa y profesional. En Costa Rica, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos, los requisitos para poder ejercer como persona directora se basan primordialmente en filtros como la formación profesional y la experiencia. Como señaló el Octavo Informe Estado de la Educación a nivel internacional este tipo de criterios han perdido peso y en su lugar se ha venido impulsando un cambio para asegurar que la selección se haga de acuerdo con las competencias o habilidades que puedan tener quienes son contratados para ejercer el cargo de director. Sin embargo, esta es un área sin avances con respecto a lo reportado en 2021.

La encuesta realizada revela que la mayoría de los directores noveles son egresados de universidades privadas, en programas de licenciatura y maestría que no están acreditados, y muchos de ellos no han recibido actualizaciones recientes en su formación. Se encontró que el 70% de los directores posee una licenciatura en administración educativa, mientras que un 65% cuenta con una maestría en la misma área.

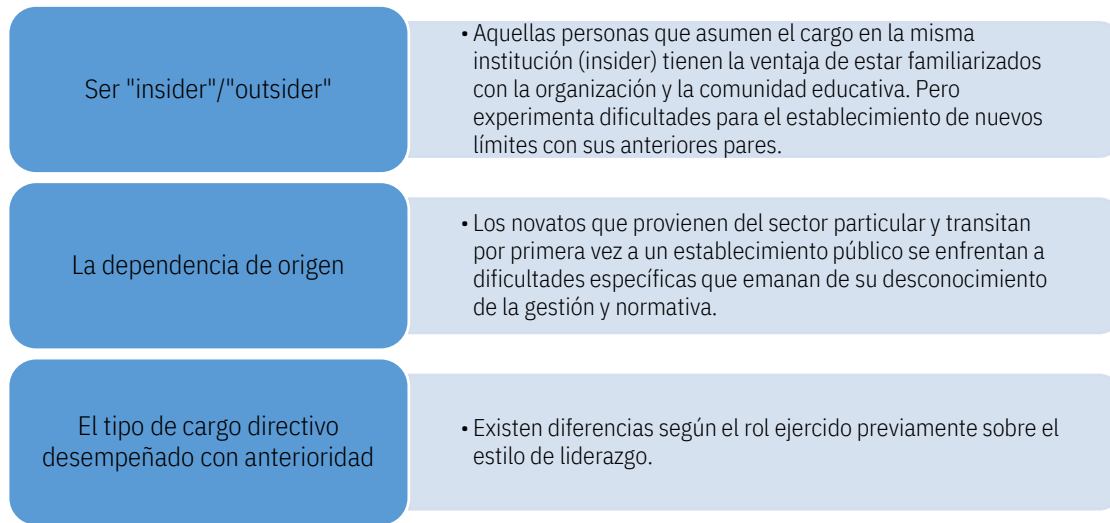
En el caso de las licenciaturas, las universidades con mayor participación en la formación de directores noveles son la Universidad Internacional San Isidro Labrador (28,7%), Universidad Santa Lucía (17,4%) y Universidad Metropolitana Castro Carazo (12,6%). Por otro lado, en las maestrías predominan Universidad Internacional San Isidro Labrador (23,2%), Universidad de Cartago Florencio del Castillo (19,4%) y la Universidad Metropolitana Castro Carazo (16,8%).

La participación de las universidades estatales es relativamente baja, en conjunto representan un 13% de los títulos en licenciatura y 4% en el caso de maestrías. Este resultado evidencia la necesidad de reforzar su rol en la formación de líderes educativos, especialmente en áreas estratégicas como competencias de liderazgo, gestión y resolución de problemas.

Además de la formación inicial, otros elementos claves están relacionados con los conocimientos y habilidades con que asumen el puesto, así como con los déficits que poseen (Weinstein et al., 2016, p. 37). Dentro de estos elementos destacan tres antecedentes: ser “insider/outsider”, dependencia de origen, tipo de cargo directivo desempeñado con anterioridad, los cuales se detallan en la figura 1

Figura 1

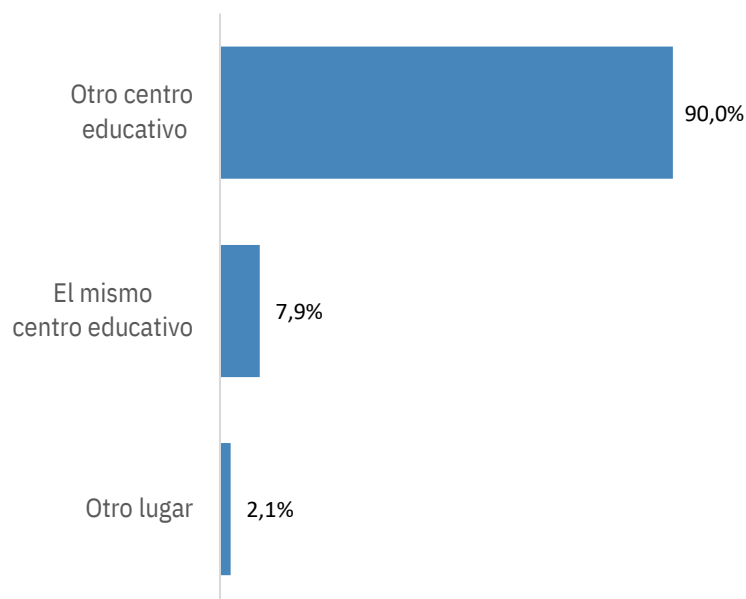
Antecedentes que influyen en los conocimientos y habilidades de los directores noveles



Fuente: Weinstein et al., 2016

Con respecto a este punto, diversos estudios señalan que la experiencia en cargos directivos anteriores es clave para el desarrollo profesional de las competencias y habilidades de liderazgo (Bower & Bradford, 2014; Rivero et al., 2018). En el caso de Costa Rica para el 2022, la mayoría de las personas directoras (92,1%) son "outsider" por lo que tienen la desventaja de no estar familiarizados con la organización y la comunidad educativa, pero podrían tener ventajas en cuanto al establecimiento de límites con los colaboradores del centro (gráfico 5). Estos elementos deben ser considerados al diseñar políticas de inducción y acompañamiento, asegurando que se adapten a las características y necesidades específicas de los directores noveles.

Gráfico 5  
Lugar de trabajo antes de asumir el puesto de dirección<sup>a/</sup>



a/ Cantidad de personas encuestadas 240.

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

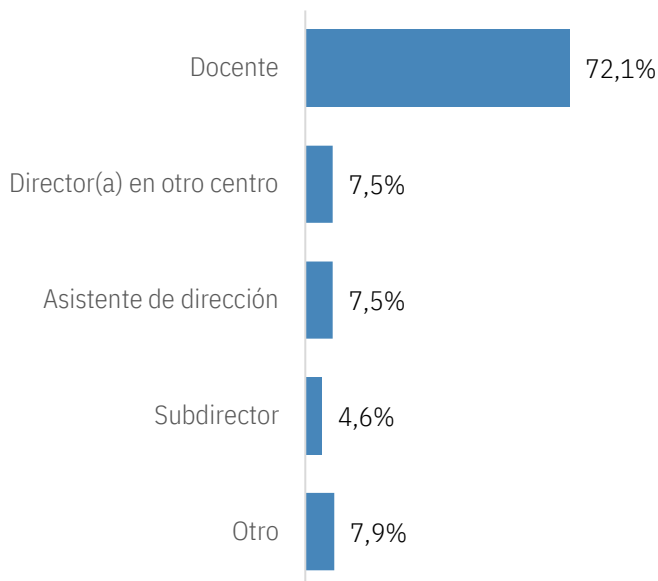
Otro elemento no menos relevante es la experiencia previa de las personas que asumen el cargo directivo. El gráfico 6 muestra el puesto que ocupan las personas encuestadas antes de asumir el cargo de dirección. El 72,1% era docente<sup>1</sup>, 7,5% era director en otro centro educativo y aproximadamente el 12,5% formaron parte del equipo de apoyo directivo.

El resultado adquiere relevancia en el contexto costarricense, ya que el 91% de los encuestados indicó que recibió una inducción previa al puesto. Del 9% que sí la recibió se mencionan distintos tipos de experiencias entre las que se incluyen reuniones, cursos y talleres de duración variable (que va de horas a días) y de modalidad diversa (presencial, virtual o bimodal). Dentro de los actores que participaron en esos procesos se encuentran la supervisión educativa, la dirección regional, el MEP o el Colypro.

<sup>1</sup> Este porcentaje baja a 51% en colegios y 60% en Cindeas e IPEC.

Gráfico 6

Puesto de trabajo antes de asumir el rol directivo<sup>a/</sup>



a/ Cantidad de personas encuestadas 240.

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

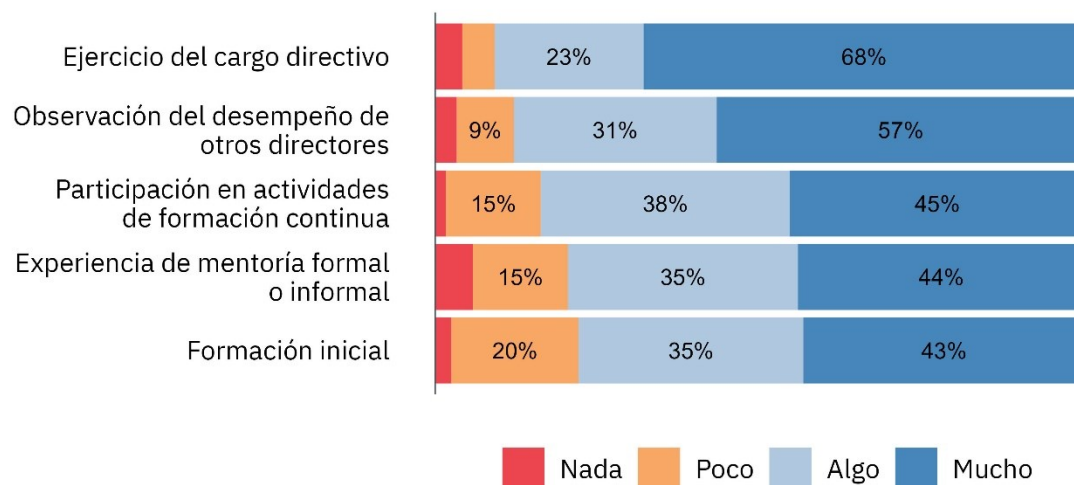
En cuanto a los temas abordados en estos espacios, se destacan: manejo de presupuestos, aspectos administrativos, el manual de supervisión y el plan de mejoramiento quinquenal. Sin embargo, los resultados sugieren que estos esfuerzos son aislados, no están articulados y son insuficientes para garantizar un acompañamiento efectivo a los directores noveles.

En cuanto a los temas abordados están manejo de presupuestos y de la parte administrativa, manual de supervisión, plan de mejoramiento quinquenal, entre otros, de lo cual se concluye que en el país existen esfuerzos aislados, no articulados e insuficientes para acompañar a la persona directora novel.

El gráfico 7 evidencia que los directores noveles perciben que el ejercicio propio del cargo y la observación del desempeño de otras personas directoras son los aspectos que más contribuyen a su preparación y aprendizaje, superando la percepción sobre el aporte de la formación inicial. Este resultado evidencia la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial incorporando más experiencias prácticas y contextuales que simulen o preparen a los futuros directores para los desafíos reales que enfrentarán en su gestión.

Gráfico 7

Percepción sobre aporte de experiencias a la preparación y aprendizaje para el cargo de dirección



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Estos hallazgos coinciden con los de Beycioglu y Wildy (2016) en Turquía, quienes señalaron que los directores noveles consideran que obtienen mayores beneficios de la formación práctica, como la tutoría, en comparación con los programas formales basados en teoría. La literatura respalda la necesidad de dotar a los programas de formación de un enfoque más práctico. Como señala Huber (2005), una preparación adecuada ayuda a los nuevos directores a superar el "shock" inicial y facilita la transición de la teoría a la práctica. Además, los programas de mentoría para funcionarios en servicio adquieren una importancia crítica para reforzar sus competencias.

Los desafíos identificados por los directores noveles se agrupan en cuatro categorías principales: recursos humanos, infraestructura, gestión y legislación. Asumir un cargo directivo por primera vez representa un cambio significativo tanto a nivel personal como profesional. Los grupos focales realizados en diciembre de 2022 destacan ventajas como oportunidades de crecimiento, mejora salarial y realización profesional. No obstante, también reportan picos de estrés y ansiedad debido a la carga laboral, así como sacrificios en el tiempo dedicado a la familia y a las relaciones sociales.

Villalobos (2022b) clasificó las expectativas a futuro de los directores noveles en dos grupos. El primer grupo caracterizado por la expectativa de cerrar con éxito el ciclo escolar. También buscan mejorar diferentes ámbitos como el rendimiento académico en el centro educativo, la infraestructura, la conectividad, la comunicación, las relaciones docentes, el vínculo con la comunidad, la capacitación del personal, además, promocionar actividades culturales, digitalizar procesos, consolidar la cultura organizacional. No obstante, algunos también esperan mayor estabilidad laboral o tener un nombramiento de mayor temporalidad (Villalobos, 2023b).

En el segundo grupo, “escapistas”, las expectativas giran en torno a pensionarse, no tener roles exigentes a los 60 años como el de director 1, salir de la situación de miedo y riesgo que representan estudiantes sin límites en el marco de la ley 9999. Sin embargo, hay coincidencia en que dichas expectativas están influidas por el tipo de nombramiento que tienen, no es lo mismo ser interino y tener un horizonte corto a estar en propiedad y saber que el tiempo es extendido (Villalobos, 2023b).

Los datos analizados muestran que, aunque los directores noveles en Costa Rica provienen mayoritariamente de un perfil docente y enfrentan múltiples desafíos al asumir el cargo, la falta de una inducción formal y de procesos de formación articulados limita su preparación para las exigencias del puesto. Asimismo, las expectativas y retos personales y profesionales evidenciados en los grupos focales subrayan la importancia de desarrollar estrategias que respondan a las particularidades de cada contexto educativo y tipo de nombramiento.

La formación previa de los directores noveles no solo influye en su capacidad para gestionar eficazmente las demandas administrativas y pedagógicas del cargo, sino también en su habilidad para delegar tareas y fomentar un liderazgo distribuido en sus instituciones. La relación entre las habilidades adquiridas durante la trayectoria formativa y la posibilidad de establecer estructuras colaborativas dentro del centro educativo es fundamental para entender los retos que enfrentan los directores al intentar equilibrar las responsabilidades administrativas con el liderazgo pedagógico.

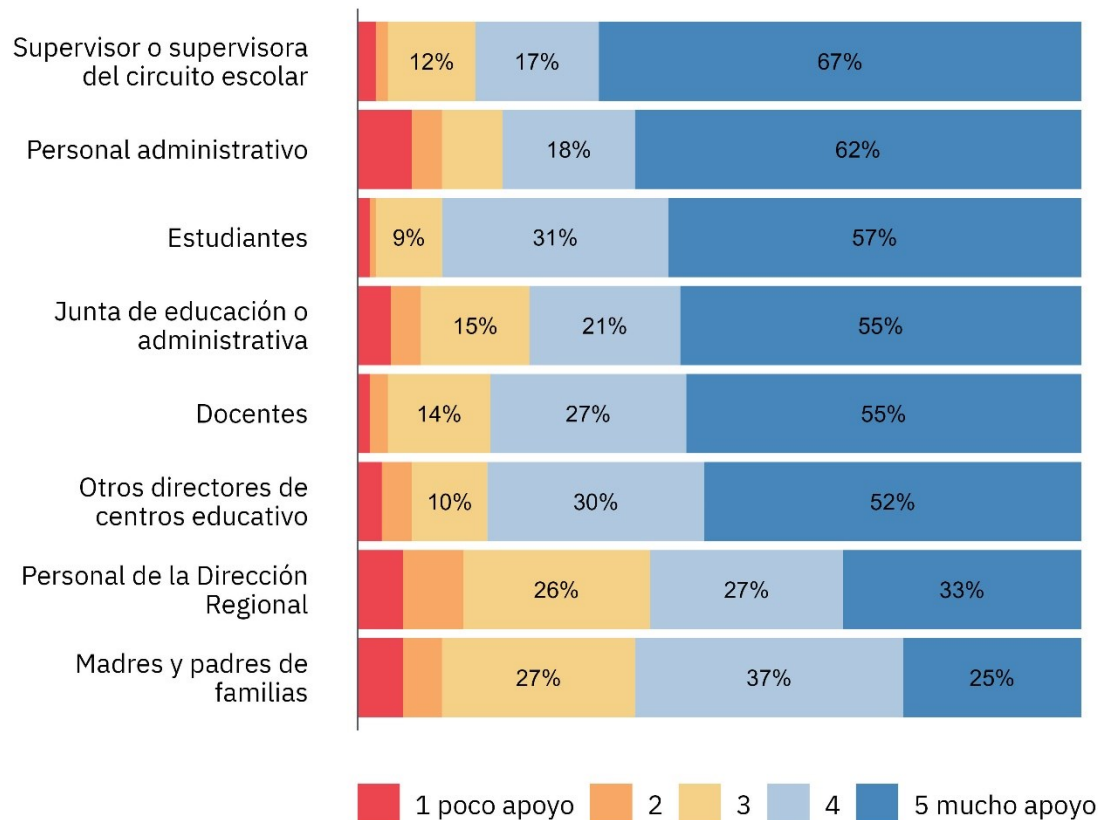
## **Existencia de equipo de apoyo directivo y posibilidad para delegar**

Un aspecto crucial para fortalecer las estrategias de acompañamiento e inserción es la existencia de un equipo de apoyo directivo que favorezca un liderazgo distribuido. Según la encuesta, solo el 23% de las personas directoras noveles señaló contar con un equipo de apoyo administrativo. Este porcentaje es significativamente mayor en secundaria (78,4%) que en primaria (7,1%), lo cual está estrechamente relacionado con el tamaño de la matrícula escolar, como ya lo señaló el Octavo Informe Estado de la Educación (PEN, 2021).

A pesar de esta disparidad, la percepción general de apoyo por parte de diferentes actores cercanos a la figura de la persona directora es alta. Sin embargo, un 20% de los directores reportó poco apoyo de las direcciones regionales y un 16% lo percibió de las madres y padres de familia. Por el contrario, el Gráfico 8 se evidencia una valoración muy positiva de parte de la figura del supervisor o supervisora del circuito escolar, lo que resalta la importancia de esta figura en el proceso de consolidación del liderazgo.

### **Gráfico 8**

Percepción sobre el apoyo recibido por parte de distintos actores



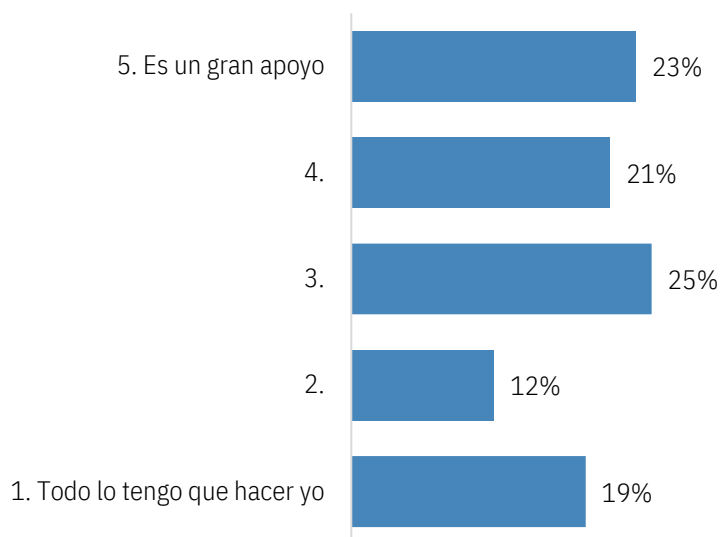
Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

La relación con los docentes también juega un papel crucial en el éxito de los directores noveles. Según el gráfico 8 se evidencia que el 95% valoró de manera positiva el apoyo recibido por los docentes. Según Northfield (2014) esto es importante porque los directores centran sus esfuerzos iniciales en desarrollar confianza y reorganizar procedimientos y responsabilidades. Como señala de la Vega (2019) la llegada de un nuevo director o una nueva directora abre un escenario de amplias expectativas para una institución educativa debido al aporte que puede hacer a la modificación o perfeccionamiento de las definiciones estratégicas.

En el caso costarricense, las juntas de educación o administrativas representan un actor clave de apoyo, aunque con percepciones diversas. Como se muestra en el Gráfico 9 hay opiniones diversas entre las personas directoras noveles que opinan que reciben un gran apoyo para el desarrollo de las labores administrativas y financieras y aquellos que consideran que implica una carga adicional y que deben hacerse cargo de todo el proceso debido al perfil de las personas que conforman las juntas. Sin duda es un área sobre la cual el Estado de la Educación ha llamado la atención en ediciones previas.

#### Gráfico 9

Apoyo de la Junta de Educación o Administrativa para el desarrollo de las labores administrativas y financieras



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Tanto la relación con los docentes como con las juntas de educación influyen directamente en las condiciones necesarias para implementar un liderazgo distribuido. Sin embargo, el gráfico 10 evidencia que las actividades menos delegadas son aquellas relacionadas con la promoción, dirección y participación en actividades curriculares y de proyección comunitaria. No obstante, dentro de la que menos se delegan se encuentra tareas vinculadas con la promoción, dirección y participación de actividades cívicas; de actividades sociales de desarrollo comunal; proyección del centro educativo hacia la comunidad; y la planeación, dirección, coordinación y ejecución de actividades curriculares. Este último aspecto es importante de considerar en aquellos centros educativos donde la persona directora da una fuerte priorización de su tiempo a las tareas administrativas ya que sería un tema relegado y contrario a lo propuesto desde la óptica del liderazgo pedagógico.

Gráfico 10  
Principales actividades delegadas según directores noveles



Fuente:

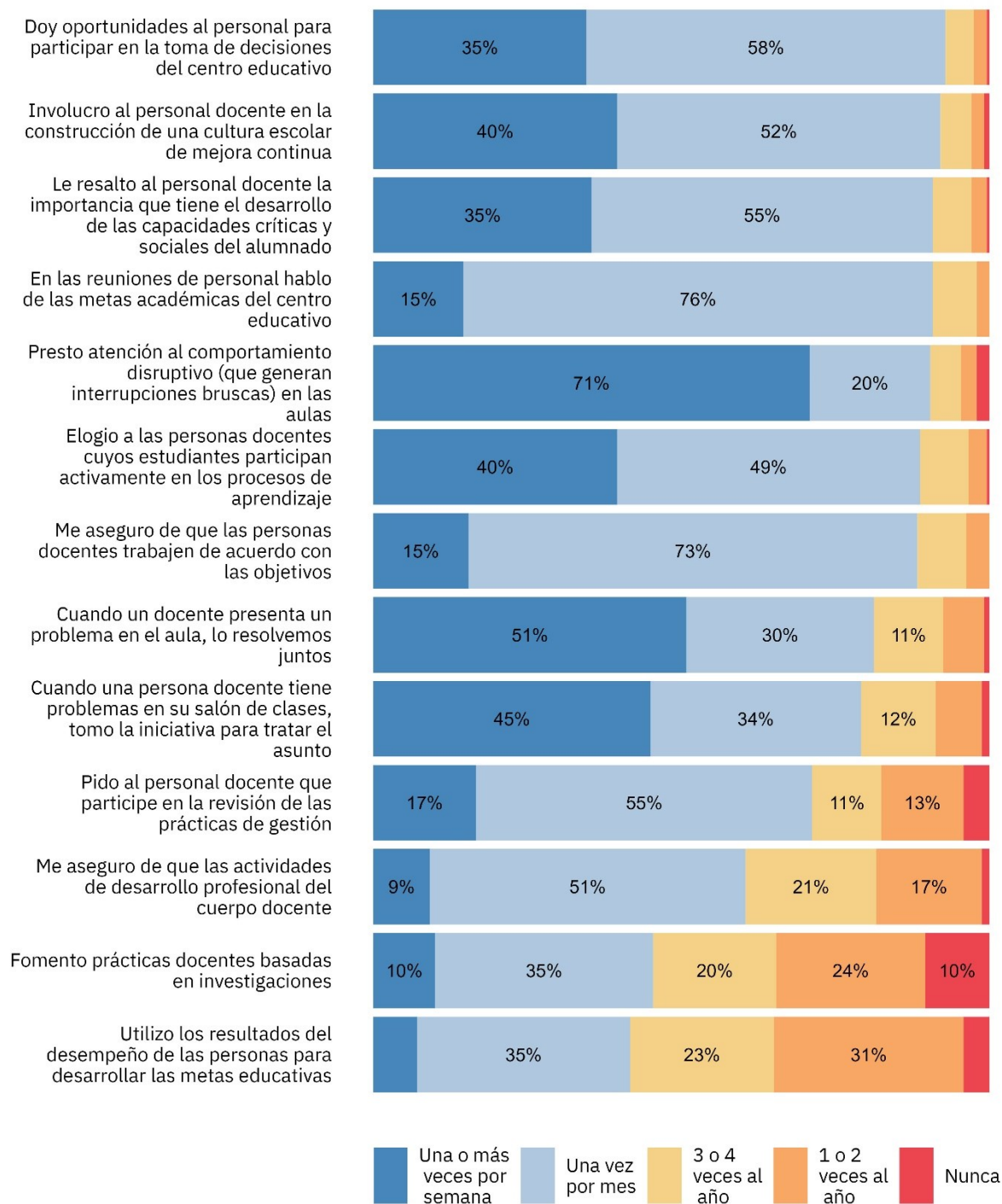
Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

El

Gráfico 11 explora las prácticas de liderazgo realizadas con mayor frecuencia. El 71% indicó que presta atención a los comportamientos disruptivos en el aula una o más veces por semana. Más del 90% indica que da oportunidades al personal de participar en la toma de decisiones y lo involucra en la construcción de una cultura escolar de mejora. Pero existen otras más relegadas como el uso de resultados para la toma de decisiones, fomento de prácticas docentes basadas en investigación o que las actividades de desarrollo profesional estén acordes con las metas institucionales que se realiza con menor frecuencia.

Gráfico 11

Frecuencia con que se realizan prácticas asociadas al liderazgo



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Los datos analizados subrayan la importancia de fortalecer las estrategias de apoyo directo a los directores noveles, no solo mediante la consolidación de equipos administrativos y el respaldo de las juntas de educación, sino también a través de la promoción de un liderazgo distribuido que permita delegar responsabilidades de manera efectiva. Además, las prácticas de liderazgo menos frecuentes, como el uso de datos para la toma de decisiones o la promoción de estrategias pedagógicas basadas en evidencia, representan oportunidades críticas de mejora.

## **Carga administrativa genera que los directores noveles dejen de lado lo técnico-pedagógico**

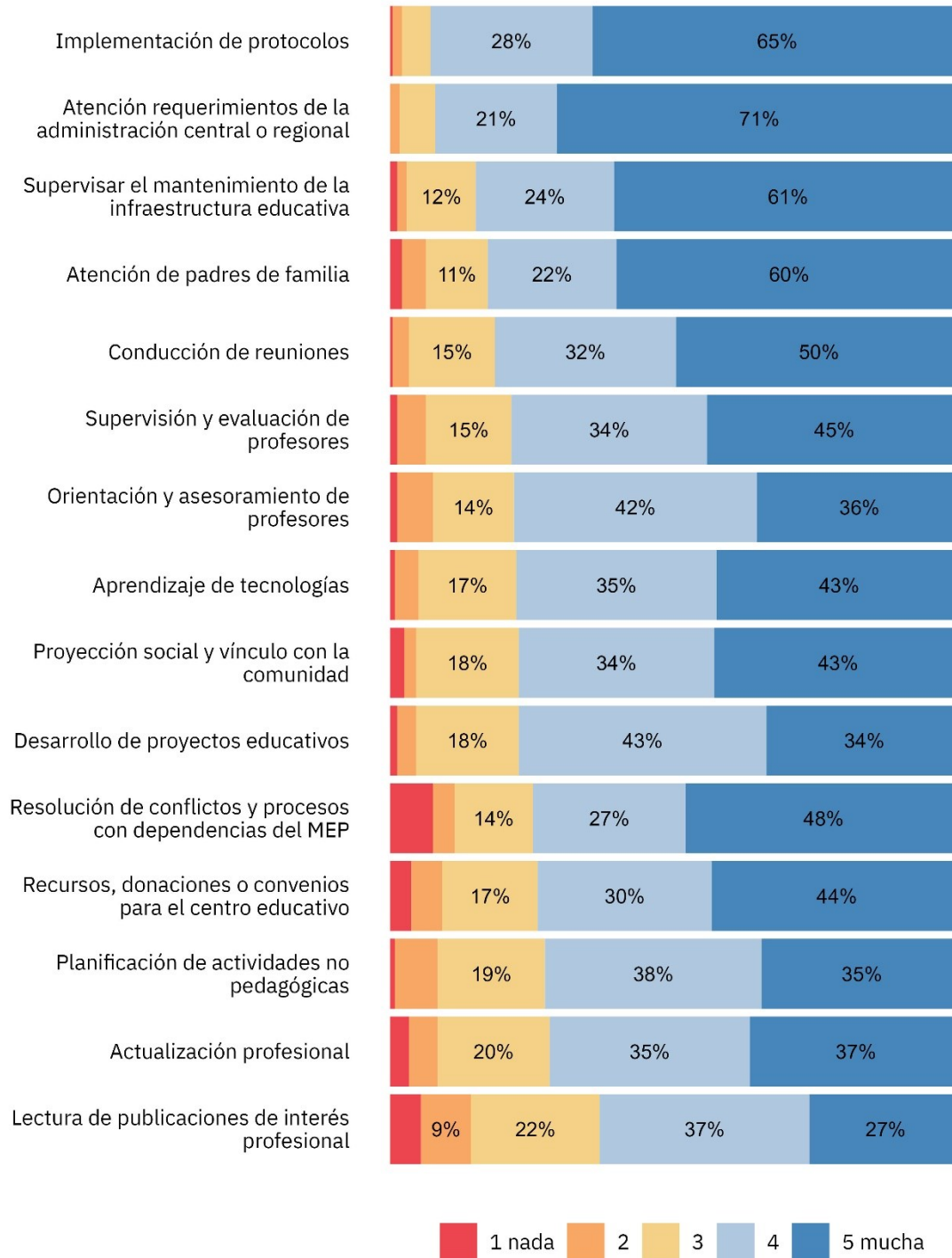
Una característica que comparten los sistemas educativos iberoamericanos es el peso de las funciones administrativas dentro de las tareas que desempeñan las personas directoras (OEI, 2017). Sandoval-Estupiñán et al. (2020) señalan que los directivos noveles al iniciar su gestión llegan con la expectativa de dirigir una institución educativa e liderar una institución centrada en la formación integral de las personas, pero pronto se enfrentan a una realidad donde lo administrativo predomina sobre lo técnico-pedagógico.

Como indican Weinstein et al. (2016) llegar a ser director o directora en una escuela o colegio puede ser una experiencia difícil. En el primer año, las prioridades se centran en resolver las necesidades más críticas y urgentes que los directores encuentran en el plantel escolar dejando de lado lo técnico-pedagógico, por ejemplo, se enfocan en:

“reposicionar la imagen de los centros educativos ante la comunidad, dotarlos de un sello característico, normalizar su funcionamiento (especialmente en lo referido a la asistencia y al trabajo escolar de docentes y alumnos), mejorar el precario equipamiento e infraestructura física, o alcanzar un clima escolar (y de disciplina) positivo.” (Weinstein et al., 2016, p. 27)

El instrumento aplicado a directores noveles evaluó la priorización de tareas en un mes típico. El gráfico<sup>12</sup> muestra que más del 70% del tiempo de las personas directoras se dedica a tareas relacionadas con la gestión administrativa, incluyendo la atención a requerimientos de la administración central, supervisión de infraestructura, y reuniones con padres de familia. Este énfasis en actividades operativas deja en segundo plano áreas estratégicas como el desarrollo de competencias docentes o el análisis de datos pedagógicos. Los resultados coinciden con las observaciones de Weinstein et al. (2016), ya que las cinco tareas más priorizadas incluyen la implementación de protocolos, la atención de requerimientos de la administración central o regional, la supervisión de la infraestructura educativa, la atención de padres de familia y la conducción de reuniones.

Gráfico 12  
Priorización de tareas



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Asimismo, la principal preocupación de los directores noveles es de índole administrativa. Tres de cada cuatro señalaron la falta de recursos para la gestión del centro escolar como su mayor inquietud, mientras que un 34,6% mencionó la sobrecarga de trabajo administrativo (Gráfico 13). Estos desafíos, junto con el bajo involucramiento de las familias y la vulnerabilidad social del entorno, pueden comprometer las prácticas de liderazgo pedagógico, que requieren una conexión estrecha con la comunidad educativa.

El instrumento también incluyó categorías relacionadas con el desarrollo profesional. Sin embargo, actividades como la actualización profesional y la lectura de publicaciones de interés recibieron menor atención, lo que refleja una tendencia preocupante en cuanto al desarrollo técnico-pedagógico de los directores noveles.

Gráfico 13

Principales preocupaciones por parte de las personas directoras noveles<sup>a/</sup>



a/ Se mantienen las categorías señaladas por el 10% o más de las personas directoras.

Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

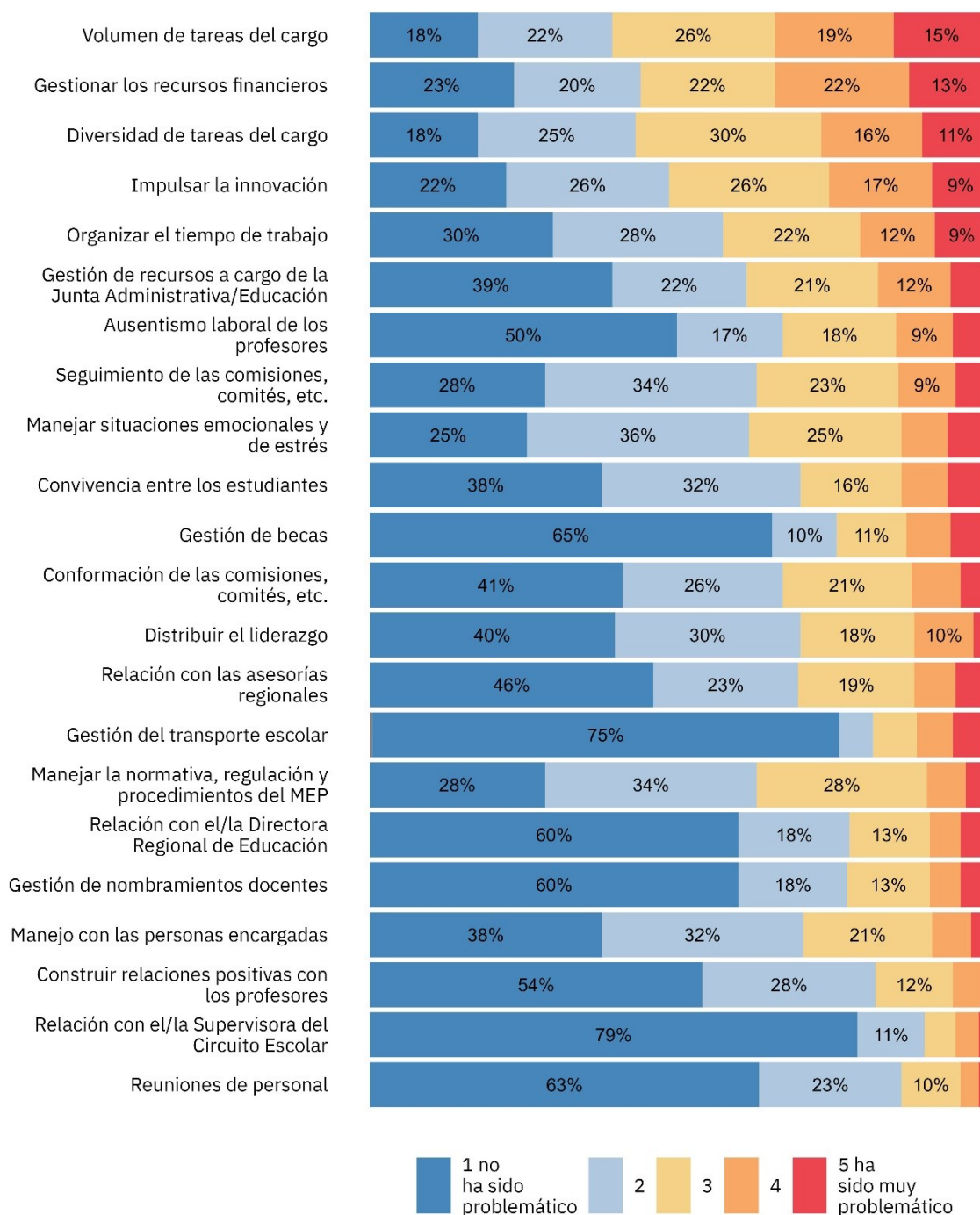
El instrumento incluyó 18 categorías que las personas directoras debían priorizar en función de su relevancia. Dentro de la categoría "Otro", los temas relacionados con problemas de infraestructura, mantenimiento o riesgos asociados fueron mencionados por el 39,6% de los encuestados. Como apuntan Sandoval-Estupiñán et al. (2020), la gestión administrativa de recursos financieros, humanos y tiempo representa un reto crítico para los directores en su primer año. Estas dificultades suelen estar asociadas a una preparación insuficiente y a la falta de experiencia previa en el ámbito administrativo. Por ello, resulta crucial desarrollar programas formativos específicos y coherentes con las exigencias del rol directivo, particularmente antes de que los directores asuman sus funciones.

Los resultados reflejan un panorama complejo para los directores noveles, quienes enfrentan una carga administrativa que limita su capacidad para ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. La predominancia de tareas administrativas y la insuficiencia de recursos evidenciada en esta sección pone de manifiesto la necesidad urgente de implementar procesos de planeación estratégica más eficientes. Esto permitiría liberar tiempo y recursos para actividades pedagógicas, alineando la gestión escolar con las metas educativas nacionales.

### **Planeación estratégica e integración de herramientas tecnológicas para mejorar la gestión**

La percepción del grado de dificultad en las tareas del puesto de dirección fue un tema central en el instrumento aplicado. El 40% de las personas encuestadas reportó que su experiencia durante el tiempo en el puesto no había sido fácil. Las tareas más problemáticas según el gráfico 14 incluyen el manejo del volumen de tareas, la gestión de recursos financieros, la organización del tiempo, y la administración de recursos a cargo de las juntas administrativas o de educación. Por el contrario, aspectos menos problemáticos incluyen las reuniones de personal, la relación con los supervisores de circuito y la construcción de relaciones positivas con los profesores.

Gráfico 14  
Percepción sobre el desarrollo de tareas de gestión



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

En términos de necesidades de capacitación y acompañamiento, los gráficos 15 y 16 muestra que las áreas prioritarias son la gestión económica y administrativa, la legislación educativa y el liderazgo pedagógico.

Gráfico 15

Principales necesidades de capacitación señaladas por las personas directoras noveles



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Gráfico 16

Principales necesidades de acompañamiento señaladas por las personas directoras noveles



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Estas prioridades coinciden con estudios internacionales, como el de Iranzo-García et al. (2018) en Cataluña, que enfatizan la importancia de programas de formación continua en liderazgo, resolución de conflictos, y actualización en metodologías pedagógicas. Beycioglu y Wildy (2016) señalan que los directores noveles enfrentan problemas similares en contextos internacionales, como la gestión de personal, la dificultad para dominar la legislación escolar y la falta de recursos adecuados. Estos desafíos reflejan la necesidad de estrategias de formación y acompañamiento adaptadas a las realidades locales, tema que se ha reiterado en esta investigación.

Unido a las necesidades de capacitación y acompañamiento, se indago en los grupos focales cuales estrategias o caminos de mejora. La figura 2 clasifica las de acuerdo con el horizonte temporal en corto, mediano y largo plazo. Estas estrategias reflejan una comprensión amplia de

las necesidades y prioridades en el contexto de la gestión directiva. En el corto plazo, las personas directoras buscan aligerar las demandas administrativas para dedicar más tiempo al liderazgo pedagógico. A mediano plazo, se enfatiza la necesidad de formación continua y mejoras estructurales que permitan una gestión más eficiente. Finalmente, en el largo plazo, la consolidación de una cultura organizacional y la contextualización de los planes educativos emergen como metas clave para garantizar una mejora sostenible.

**Figura 2**  
Caminos para mejorar en corto, mediano y largo plazo

| Corto Plazo  | Mediano Plazo   | Largo Plazo   |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminuir el papeleo y burocracia</li> <li>• Autocapacitación</li> <li>• Maximizar los recursos</li> <li>• Diagnóstico institucional</li> <li>• Integración de agentes, padres, estudiantes, comunidad, juntas administrativas, docentes</li> <li>• Recibir talleres y charlas</li> <li>• Espacios de convivencia en el trabajo</li> <li>• Calendarizar actividades</li> <li>• Ser asertivo</li> <li>• Ser un buen líder</li> <li>• Cambiar los horarios de los webinaros</li> <li>• Revisar leyes a diario</li> <li>• Abrir canales de comunicación con otros directores</li> <li>• Mejorar liderazgos pedagógicos</li> <li>• Estar preparados para la evaluación de la calidad de la educación</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación permanente</li> <li>• Planificación</li> <li>• Círculos de reflexión sobre la problemática diaria</li> <li>• Empoderar al director como administrativo</li> <li>• Mejorar la infraestructura</li> <li>• Mejorar la comunicación con los padres de familia</li> <li>• Tener un presupuesto eficiente y efectivo</li> <li>• Mejorar el acompañamiento desde la supervisión</li> <li>• Tener una permanencia en el centro educativo de 3 a 5 años</li> <li>• Comprometer a la comunidad y a ellos mismos como directores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitación en todas las áreas de la gestión</li> <li>• Escucha real por parte de las autoridades del ministerio</li> <li>• Grupos de apoyo entre pares</li> <li>• Cumplir con los proyectos planteados</li> <li>• Aprovechar y buscar los avances tecnológicos</li> <li>• Contextualizar los planes y evaluaciones a cada institución</li> <li>• Desarrollar un excelente ambiente laboral</li> <li>• Mejora continua en todos los aspectos para atraer a la comunidad</li> <li>• Crear una cultura organizacional de pertenencia al MEP</li> <li>• Consolidar un equipo en el tiempo</li> </ul> |

Fuente: Villalobos, 2023b, con base en los comentarios de los participantes en los grupos focales.

Este enfoque resalta la importancia de diseñar políticas y programas de acompañamiento que aborden simultáneamente las prioridades inmediatas y las proyecciones a futuro, permitiendo a los directores noveles desarrollarse como líderes efectivos en sus comunidades escolares.

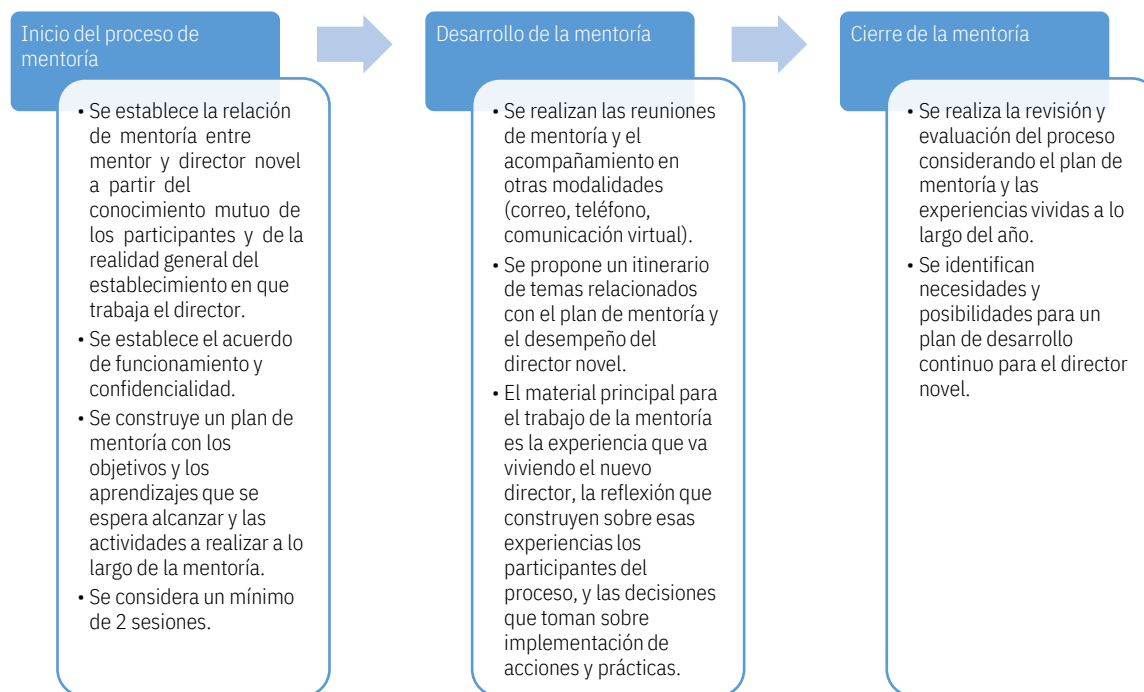
## **Mecanismos de acompañamiento y fortalecimiento de liderazgo**

El desarrollo profesional y el acompañamiento de los directores escolares son factores clave para garantizar un liderazgo efectivo. Según Weinstein et al. (2014), los sistemas educativos con mejores resultados adoptan estrategias de desarrollo profesional secuenciales, abarcando formación inicial, inducción y formación continua. Estas estrategias están alineadas con estándares y marcos de actuación para directivos, lo que refuerza su coherencia y eficacia.

En el caso chileno, se han identificado debilidades en áreas críticas de la gestión directiva, como la construcción de una visión estratégica y el liderazgo escolar (Rivero et al., 2018). Para abordar estos desafíos, el desarrollo profesional directivo se vincula con una formación especializada y con el fortalecimiento de habilidades a través de cargos de liderazgo intermedio.

La mentoría surge como una estrategia innovadora y efectiva. Según Cuéllar et al. (2019), la mentoría educativa puede clasificarse en paradigmas tradicionales, transicionales y transformativos, ofreciendo a los directores noveles un apoyo significativo en su etapa de inducción al cargo. Esta técnica acelera el aprendizaje, disminuye la sensación de soledad y fomenta la reflexión sobre la práctica directiva. Sin embargo, su implementación presenta desafíos, como la identificación de mentores idóneos con experiencia y habilidades interpersonales (Figura 3).

Figura 3  
Etapas de la técnica de mentoría



Fuente: Merino y Melero, 2018.

Además de la mentoría, en la literatura proponen técnicas complementarias como el coaching, shadowing y estudio de casos (Cuadro 2). Estas estrategias permiten abordar problemas específicos y fortalecer áreas puntuales de la gestión directiva.

## Cuadro 2

### Estrategias o técnicas complementarias a la mentoría

| Estrategias             | Descripción  |
|-------------------------|--|
| Consejería consultoría  | o Uno o más especialistas entregan orientaciones y conocimientos específicos sobre un tema o área respecto al cual son expertos. Al mismo tiempo, pueden aclarar dudas, preguntas o inquietudes del novato.  |
| Coaching                | Es un tipo de acompañamiento profesional en el que un coach entrega un apoyo y entrenamiento específico en algún aspecto necesario para el trabajo y por un período de tiempo limitado, donde el coach tiene la experticia suficiente para sacar el mayor potencial a través de la observación, el modelamiento, la entrega de instrucciones y la retroalimentación del desempeño  |
| Shadowing               | Consiste en una técnica que se utiliza en el campo laboral, y especialmente en la medicina, de dos maneras distintas: una persona novata actúa como la “sombra” de otro que es experto, observando su desempeño, las acciones que realiza, la manera en que enfrenta situaciones propias de su rol y trabajo, y su proceso de toma de decisiones. En otra forma, el experto observa y acompaña el desempeño del novato para identificar sus fortalezas y aspectos a mejorar. |
| Resolución de problemas | Proceso de identificación, análisis y búsqueda de soluciones frente a un problema puntual que enfrentan las personas participantes. Existen distintos modelos o propuestas para la resolución, aunque en general todos coinciden en la importancia de definir con claridad el problema y sus causas, y en la elaboración de posibles respuestas o soluciones, las que deben ser implementadas para evaluar su validez.   |
| Estudio de casos        | En el caso de la educación, los casos son entendidos como narraciones que describen las prácticas utilizadas en una escuela o sala de clases y los resultados o efectos que se obtienen. Su estudio consiste en el análisis, identificación de elementos y factores, y la comprensión de su influencia a la hora de explicar los resultados obtenidos  |

Fuente: Merino y Melero, 2011, p18.

Sin embargo, el establecimiento de un proceso de mentorías conlleva desafíos importantes entre los que se encuentran las características deseables de un mentor. Cuéllar et al. (2019) señalan que un buen mentor debe:

- Contar con experiencia como director, legitimada por el mentoreado: Esto referente a que el conocimiento práctico derivado de la experiencia directiva previa facilita que los mentores se pongan en el lugar de los mentoreados.
- Poseer conocimientos teóricos, procedimentales y estratégicos: Se identifican como centrales los conocimientos de liderazgo, gestión escolar, política educativa, funcionamiento del sistema educativo, así como también el aprendizaje de adultos.
- Tiene habilidades interpersonales y cognitivas específicas para el ejercicio del rol de mentor.

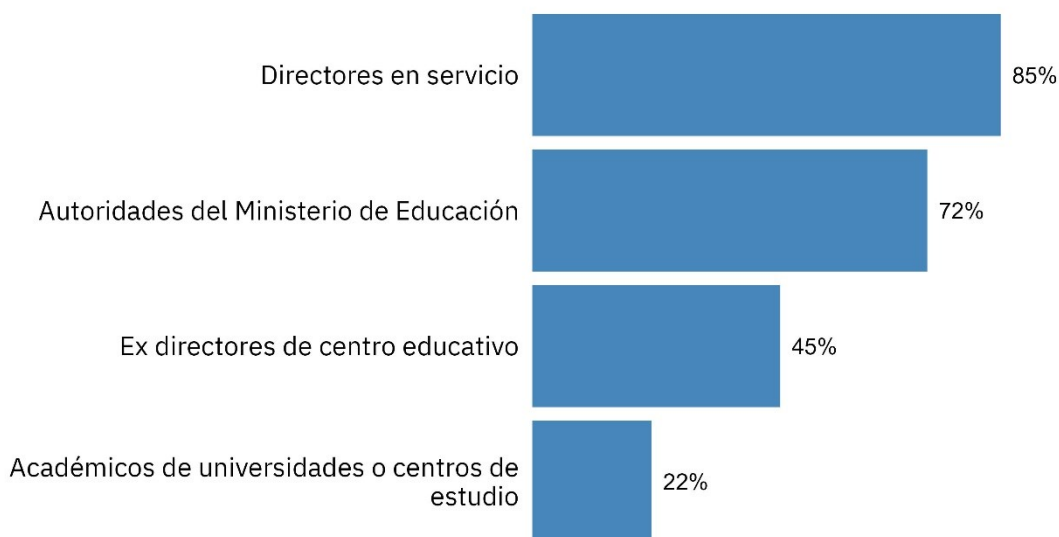
- Muestra interés y compromiso en la relación de mentoría: se destaca la importancia de abordar la mentoría desde un rol facilitador, más que desde un rol de consejería. (Cuéllar et al., 2019, p.8)

Las estrategias de mentoría, complementadas con técnicas como el coaching y el shadowing, ofrecen un enfoque integral para abordar los desafíos que enfrentan los directores noveles. Estas herramientas, bien diseñadas y aplicadas, no solo fortalecerían sus habilidades directivas, sino que también promueven una mayor resiliencia y adaptabilidad frente a los retos del contexto educativo costarricense. La implementación de estas estrategias requerirá un compromiso institucional significativo para asegurar su efectividad

El gráfico 17 muestra las preferencias de los encuestados respecto a quiénes deberían ser los formadores en un programa de inducción para personas directoras noveles. Según los resultados, la mayoría prefiere que los programas sean impartidos por directores con experiencia (45%), seguidos de expertos académicos en gestión educativa (30%) y supervisores de circuito (15%). Un porcentaje menor considera que los programas podrían incluir a especialistas externos en liderazgo y gestión escolar (10%).

#### Gráfico 17

Preferencias sobre quien debiese ser los formadores en un programa de inducción para personas directoras noveles



Fuente: Elaboración propia con datos de Villalobos, 2023a.

Este hallazgo evidencia una clara inclinación hacia el aprendizaje práctico y basado en la experiencia directa de otros líderes escolares. Los directores experimentados son valorados por su capacidad de transmitir conocimientos aplicables y ofrecer ejemplos concretos de resolución de problemas. Sin embargo, la incorporación de expertos académicos y supervisores en los programas también es significativa, ya que garantiza un enfoque equilibrado entre la teoría y la práctica.

## **Conclusiones**

El análisis de las experiencias y características de las personas directoras noveles en Costa Rica revela un perfil profesional con fortalezas y limitaciones significativas. La mayoría de estos directores son mujeres menores de 50 años, formadas principalmente en universidades privadas no acreditadas, lo que refleja un sistema de formación inicial que históricamente ha priorizado enfoques administrativos sobre habilidades técnico-pedagógicas y de liderazgo. Este panorama resalta la necesidad de fortalecer los procesos formativos previos al ejercicio del cargo y de asegurar que estos programas estén alineados con las demandas reales del contexto educativo costarricense.

La ausencia de programas estructurados de inducción y acompañamiento para los directores noveles es una de las debilidades más evidentes en el sistema educativo. Aunque algunos esfuerzos aislados han intentado llenar este vacío, su alcance y efectividad resultan insuficientes para abordar las complejidades del cargo. Esta carencia impacta directamente la capacidad de los directores para adaptarse rápidamente a sus roles, desarrollar liderazgo pedagógico y gestionar recursos de manera eficiente. Sin un acompañamiento adecuado, los directores enfrentan dificultades que podrían acrecentarse en ausencia de una formación más sólida y contextualizada.

La carga administrativa sobresale como uno de los principales obstáculos para el ejercicio del liderazgo técnico-pedagógico. Las personas directoras noveles dedican una proporción significativa de su tiempo a tareas administrativas, relegando aspectos estratégicos y pedagógicos que son fundamentales para la mejora de la calidad educativa. Este desbalance no solo limita su impacto en el ámbito pedagógico, sino que también perpetúa una visión fragmentada del rol directivo, enfocada más en la gestión operativa que en la construcción de comunidades escolares orientadas al aprendizaje.

Los hallazgos también evidencian un impacto personal y profesional significativo en quienes asumen el cargo de dirección por primera vez. Aunque encuentran oportunidades de crecimiento y desarrollo personal, también reportan altos niveles de estrés, sacrificios en su vida familiar y la necesidad de gestionar relaciones complejas con diferentes actores educativos. Estas experiencias subrayan la importancia de diseñar estrategias que consideren tanto las demandas del cargo como el bienestar integral de los directores.

Los resultados de esta investigación evidencian la necesidad de fortalecer las prácticas de liderazgo entre los directores noveles, especialmente aquellas relacionadas con el uso de herramientas basadas en evidencia y la construcción de equipos de apoyo sólidos. La limitada delegación de tareas y el escaso uso de datos para la toma de decisiones indican áreas críticas que deben abordarse mediante programas de formación y mentoría. Un liderazgo efectivo no solo requiere habilidades individuales, sino también el respaldo de una estructura organizativa que facilite la implementación de proyectos educativos sostenibles.

Entre las principales recomendaciones se encuentran:

- Diseñar programas de inducción estructurados: implementar un programa nacional de inducción que integre mentorías personalizadas y formación práctica en las áreas de mayor desafío, como la gestión de recursos humanos, liderazgo pedagógico y resolución de conflictos. Estos programas deben adaptarse al contexto y características de cada institución educativa, asegurando su relevancia.
- Equilibrar las responsabilidades administrativas y pedagógicas: desarrollar y aplicar herramientas tecnológicas y procesos de automatización que reduzcan la carga administrativa de las personas directoras. Esto permitirá que dediquen más tiempo a tareas estratégicas como la planificación pedagógica y el desarrollo profesional docente.
- Fortalecer la formación inicial y continua: avanzar en la acreditación de programas de formación en liderazgo y gestión educativa ofrecidos por universidades públicas y privadas. Además, incluir módulos prácticos y contextuales que preparen a los directores para los desafíos específicos del sistema educativo costarricense.
- Promover el liderazgo distribuido: Fomentar la creación de equipos de apoyo directivo, especialmente en escuelas con altos índices de matrícula. Capacitar a los docentes y personal administrativo en roles de liderazgo intermedio puede mejorar la eficiencia y cohesión organizativa.
- Desarrollar redes de aprendizaje entre directores: crear comunidades de práctica y redes colaborativas donde los directores puedan compartir experiencias, estrategias exitosas y soluciones a problemas comunes. Esto contribuirá a su desarrollo profesional y reducirá la sensación de aislamiento.
- Implementar un sistema de evaluación y monitoreo continuo: diseñar indicadores de desempeño para evaluar el impacto de los programas de inducción y mentoría. Este monitoreo debe incluir retroalimentación directa de las personas directoras para ajustar y mejorar las estrategias implementadas.
- Incorporar una perspectiva de bienestar integral: diseñar estrategias que apoyen el bienestar emocional y físico de las personas directoras noveles. Esto incluye acceso a servicios de apoyo psicológico, formación en manejo del estrés y políticas que promuevan la conciliación entre la vida laboral y personal.
- Revisar las políticas de selección y promoción: asegurar que los procesos de selección para directores consideren competencias específicas de liderazgo y no solo criterios basados en experiencia o formación académica. Establecer estándares claros y accesibles alineados con las necesidades del sistema educativo.

## **Referencias**

- Aravena et al. (2020). Novice principals in Latin America and their leadership through metaphors: Chile, Colombia, and Mexico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 71-91, 18 (3).
- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, K., Pianta., C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87. doi: <https://doi.org/10.1108/ijem-01-2014-0001>.

- Barrios, C., Iranzo, P. y Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17, 371-387.
- Beycioglu y Wildy (2016). Principal Preparation: The Case of Novice Principals in Turkey. *Educational Leadership and Administration: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, 1152 – 1170, 3 – 4.
- Bowers, J. & Bradford, R. (2014). Do principal preparation and teacher qualifications influence different types of school growth trajectories in Illinois? A growth mixture model analysis. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 705-736. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0134>.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE. (2016). Resultados encuesta “La voz de los directores”. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Caldwell, B., Calnin, G., & Cahill, W. (2003). Mission impossible? An international analysis of headteacher/principal training. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Effective educational leadership* (pp. 111-130). London: Paul Chapman Publishing.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, 3, 165-173.
- Castro, et al. (2019). Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile. *Revista Educación*, 26, 43 (2).
- Cuéllar, C., González, M., Espinosa, M., y Cheung, R. (2019). ‘Buen mentor’ y ‘buena mentoría’ según actores de programas de inducción a directores novatos chilenos. *Psicoperspectivas*, 18(2). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1543>.
- Day, C. y Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of head teachers. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers’ professional lives* (pp. 205-227). London: Routledge Falmer.
- García Garduño et al. (2010). El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- García Garduño, J. M.; Slater, C.; López-Gorosave, G. 2011. El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (3). pp. 30-50.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi: <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. doi: <https://doi.org/10.1177/003172171009200319>

- Huber, S. G. (2005). School leader development: Current trends from a global perspective. In P. Hal-linger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development* (pp. 273-288). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Iranzo – García, P., Camarero – Figuerola., M, Tierno – García, J., y Barrios – Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de tarragona (Cataluña). *Bordon, Revista de Pedagogía, España*. 57 – 72, 70 (2).
- Isik, H. (2003). A new model for training the school administrators. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 206–211.
- Kochan, F., y Pascarelli, J. T. (2012). Culture and mentoring in the global age. En S. Fletcher, & C. A. Mullen, (Eds.), *The Sage Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Leiva, María Verónica; Montecinos, Carmen; Aravena, Felipe (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE*, 22(2), art. 8. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>.
- Mena, J., García, M., Clarke, A., y Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1011269>.
- Militello, M., Gajda, R., & Bowers, A. J. (2009). The role of accountability policies and alternative certification on principals' perceptions of leadership preparation. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(3), 30-66. <https://doi.org/10.1177/194277510900400301>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2005). Marco para Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño. Recuperado de <https://bit.ly/2HyL2N8>.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2015). Marco para la buena dirección, criterios para el desarrollo profesional y evaluación de desempeño. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). Política de Fortalecimiento de liderazgo directivo escolar 2014-2017. Recuperado de <https://bit.ly/2W11vTN>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Nuevo estatuto de profesionalización docente. Decreto Ley 1278 de 2002. Recuperado de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf).
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>
- Orland-Barak, L., y Yinon, H. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: Mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31, 557-578. <http://dx.doi.org/10.4236/ijcm.2016.75034>.

- OCDE (2009b). TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Madrid: Ministerio de Educación.
- PEN. 2021. *Octavo Informe del Estado de la Educación*. Conare. San José: Programa Estado de la Nación.
- Rivero, R., Hurtado, C., y Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en Educación* no 48, julio 2018, pp. 17-49.
- Sandoval-Estupiñán et al., (2020). Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 117-126, 31(1).
- SEP (2006). Plan estratégico de transformación escolar. México: Autor. <http://200.23.113.51/pdf/27326.pdf>.
- Shoho, A. R., & Barnett, B. G. (2010). The Realities of New Principals: Challenges, Joys, and Sorrows. *Journal of School Leadership*, 20(5), 561–596. <https://doi.org/10.1177/105268461002000503>
- Silva, P., Del Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. Bordón. *Revista de Pedagogía*, Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49427/35327>.
- Sisman, M., & Turan, S. (2004). Education and school management. In Y. Özden (Ed.). *Handbook of education and school management* (pp. 99-146). Ankara: Pegem
- Tillema, H., Smith, K., y Leshem, S. (2011). Dual roles-conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.543672>.
- Vargas, E. y González, S. 2021. *Planes de formación de las carreras de administración educativa y su correspondencia con las necesidades del Ministerio de Educación Pública en materia de liderazgo pedagógico en los centros educativos*. Ponencia preparada para el *Octavo Informe del Estado de la Educación*. San José: PEN.
- Villalobos, D. 2023a. Encuesta directores noveles en Costa Rica: perfil, logros y desafíos de cara al desarrollo la escuela del S.XXI. Contribución especial realizada para el *Noveno Informe Estado de la Educación* (2023). PEN, Conare.
- Villalobos, D. 2023b. Informe de grupos focales a directores y supervisores para el estudio directores noveles en Costa Rica: perfil, logros y desafíos de cara al desarrollo de la escuela del Siglo XXI. Contribución especial para el *Noveno Informe Estado de la Educación* (2023). PEN, Conare.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55-83). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

- Weinstein, J., Muñoz, G., y Hernández, M. (2014). El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALC/Unesco.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., & Fernández, M. (Julio de 2016). First time principal: A study about the experience and socialization of new public school principals in Chile. *Calidad en la educación*(44), 12-45. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- Weinstein, J., Cuellar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva Latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 23-46. <https://doi.org/10.35362/rie69094>.
- Young, M. D., & Brewer, C. (2008). Fear and the preparation of school leaders: The role of ambiguity, anxiety, and power in meaning making. *Educational Policy*, 22(1), 106–129. doi:10.1177/0895904807311299.