Historias de aprendizaje y formación de ocho directores/as de escuela. Una aproximación a la formación del liderazgo educativo en Chile

*Stories of learning and training of 8 principals. An approach to the training of
educational leadership in Chile*

Simón Rodríguez, Cristian Cárdenas y Fabian Campos

Edición electrónica

URL: <https://journals.openedition.org/ree/7323>

DOI: 10.4000/ree.7323

ISSN: 1954-3077

Editor

Université de Nantes

Referencia electrónica

Simón Rodríguez, Cristian Cárdenas et Fabian Campos, « Historias de aprendizaje y formación de ocho directores/as de escuela. Una aproximación a la formación del liderazgo educativo en Chile », *Recherches en éducation* [En ligne], 15 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 09 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7323> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7323>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Historias de aprendizaje y formación de ocho directores/as de escuela. Una aproximación a la formación del liderazgo educativo en Chile

Simón Rodríguez, Cristian Cárdenas & Fabian Campos¹

Résumé

Cet article s'attache aux parcours de formation de huit directeurs présentant de bonnes performances sur leur poste au Chili. Dans cette étude, le procédé technique des «Histoires de vie» a été utilisé. Ainsi ont été reconstitués différents cheminements personnels ainsi que la place et le rôle des instances de formation. Dans chaque cas, quatre étapes ont ainsi été explorées : l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur, le pré-exercice d'entraînement en tant que directeur et la formation continue dans l'exercice de la direction. Les résultats montrent quatre grands types fondamentaux d'apprentissage: la communication et l'importance des relations interpersonnelles positives ; le rôle donné aux enseignants ; celui de l'enseignement et de l'apprentissage ; et enfin celui de l'administration et de la gestion. Dans tous les cas, il apparaît que les situations d'apprentissage informel sont jugées les plus importantes. Les discussions et le rôle-exercice de coordination et de mise en œuvre de projets concrets apparaissent aussi comme de puissants leviers. Cette étude s'attache à mettre l'accent sur des apprentissages clés pour les gestionnaires en poste et peut contribuer à développer des programmes de formation efficaces et significatifs.

El actual contexto chileno ha tensionado el sistema educativo, relevándolo como el principal factor que permitiría al país alcanzar su desarrollo. Se indica que una educación de alta calidad es fundamental para la plena participación de la población en las instituciones económicas y políticas, y esa participación es fundamental para la democracia y el desarrollo económico (Carnoy, 2008).

A nivel internacional, la evidencia da cuenta que instalar la mejora como punto central implica y requiere ineludiblemente incidir en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones para el desarrollo del «núcleo pedagógico» (Elmore, 2009), construyendo prácticas a nivel aula y a nivel de organización, que incidan en los aprendizajes de los y las estudiantes (Leithwood, Jantzi & Mascall, 2002). En este sentido, el desarrollo del conocimiento identifica y releva al liderazgo educativo como la segunda variable intra-escuela que incide en un mejor desempeño de los establecimientos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2008).

En Chile se han iniciado acciones para abordar este tema. Dentro de estos esfuerzos, se reconoce que las prácticas identificadas en el Marco para la Buena Dirección (MBD) requieren de líderes empoderados y capaces de conducir el proceso de instalación de herramientas de gestión, así como de programas de formación que desarrollen competencias en liderazgo de manera contextualizada a los desafíos individuales y organizacionales de los establecimientos (Carbone, 2008).

Aun reconociendo la relevancia del liderazgo escolar, no se ha escrito mucho sobre la adquisición, progresión y refinamiento de los conocimientos y habilidades profesionales de directores. Los esfuerzos se han concentrado en conocer las acciones y prácticas que se

¹ Simón Rodríguez, psicólogo, coordinador Area Liderazgo Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile - Cristian Cárdenas, psicólogo, coordinador de proyectos Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Fabian Campos, profesor de historia, coordinador de proyectos Programa CRECE, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

realizan, y en el diseño y ejecución de programas de formación, siendo poco explorada la investigación respecto a las trayectorias profesionales y formativas de líderes. Sumado a lo anterior, tampoco se han estudiado estas trayectorias y sus aprendizajes desde la perspectiva de los propios líderes. Consideramos que desarrollar esta línea puede entregar valiosas evidencias para conocer y comprender el ejercicio profesional en contextos reales, así como otorgar sustento para la construcción de un mapa de formación y desarrollo de líderes.

El presente trabajo se enmarca dentro de esta necesidad y corresponde a uno de los 4 ejes desarrollados en el estudio *Historias y Aprendizajes de Buenos Directores en Chile*², realizado por el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. El eje aludido, busca responder ¿Qué aprendizajes relevan los directores como cruciales en sus trayectorias de formación? ¿En qué instancias lograron estos aprendizajes? ¿Qué metodologías les permitió lograr estos aprendizajes?

1. Marco de referencia

■ *Historias de vida*

Dentro de las nuevas configuraciones del pensamiento social, el *giro hermenéutico* ha permitido entender los fenómenos sociales como «textos», cuyo valor y significado viene dado por la interpretación que los sujetos relatan sobre su experiencia (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001). Esta interpretación se despliega en la narración que realice el individuo respecto de su persona. A partir de esta base epistemológica, desde un enfoque narrativo se sostiene que en lugar de explicar causalmente un objeto o una práctica, «*lentamente ha ido emergiendo una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato en acción, donde el actor juega un papel de primer orden*» (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, p.17). La tarea investigadora consiste en solicitar «*contar historias*» acerca de hechos/acciones, y a partir de su análisis/compreensión, «*interpretar*» y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir quiebres, cambios y aprendizajes.

En este marco, las historias de vida se inscriben como una particular modalidad del enfoque narrativo. Como objeto de investigación, es construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos. Pujadas (en Bolívar, 2001) define la historia de vida como «*un relato autobiográfico obtenido por el investigador mediante entrevistas sucesivas en las que el objetivo es mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia*». Como enfoque de investigación, la historia de vida supone reflexividad en la crónica del yo, normalmente a instancias de un otro –investigador–, tomando como contenido la geografía social y temporal de la vida. Como método de investigación, pretende a partir de la organización en una secuencia –cronológica y/o temática– identificar y comprender el proceso de formación desde la perspectiva de los sujetos en acción.

■ *Etapas de Progresión del Líder*

Diversos estudios han concluido que existen 4 grandes etapas en la trayectoria profesional de un líder de escuela. Los estudios de Day et al. (1996), Gronn (1999), Ribbins (2003) e Inman (2007), indican que un líder de escuela o Universidad, transita por las etapas de *Formación*, *Integración*, *Implicación* y *Desencanto o Encanto*.

1. *Formación (Formation)*: abarca el periodo entre la infancia hasta la edad adulta. Considera la identificación de la familia, la escuela, la comunidad y los grupos de pares de referencia como referentes importantes en proveer el andamiaje necesario para una estructura de carácter, formada por valores y principios sólidos que permitirán el desarrollo de las etapas siguientes (Gronn, 1999).
2. *Integración o Adhesión (Accession)*: es la etapa previa al ejercicio del cargo de director de

² El estudio fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y su programa de Liderazgo, en 2009.

- escuela. Es el momento de preparación durante el cual las personas experimentan una amplia gama de funciones, formando variadas destrezas. Se nutre del ensayo de un repertorio de roles que proporcionara una base firme desde la cual extraerá funciones superiores (Gronn, 1999). Ribbins (2003) señala que, en retrospectiva, pocos líderes realmente ven esta etapa como una planificación deliberada con el fin de seguir un camino que conduzca a la jefatura. Esto se evidencia en un estudio realizado por Bezzina y Cassar en Malta, donde se observó un paso natural entre el trabajo habitual que desarrollan los profesores antes de ejercer el cargo de director y el desafío repentino de ser director de escuela —etapa de *implicación*—.
3. *Implicación o Incumbencia (Incumbency)*: se trata del periodo de jefatura o liderazgo formal. Gronn (1999) señala que si en esta etapa los roles que toman los líderes son congruentes con sus necesidades personales, deberían poder satisfacer su necesidad de autorrealización.
 4. *Desencanto o Encanto*: inicialmente, Day y Bakioglu (1996) denominaron a esta etapa desencanto, donde el final de la carrera de un líder se ve presionada tanto por iniciativas del gobierno como de la propia institución, perdiendo el líder el control que habitualmente manejaba. Gronn (1999) por su parte, llamó a esta etapa «*desincorporación*», donde los líderes dejan sus puestos, ya sea de forma voluntaria y planificada o bajo presión externa. Ribbins (2003) no niega que exista esta etapa de desencanto, sin embargo, existe la posibilidad de que al final de su carrera, el líder se vuelva a encantar y continúe su motivación por la satisfacción profesional que le provoca lo que hace. Si esto sucede, el paso siguiente es la reinención.

■ **Aprendizajes y Formación de Líderes**

En el año 2002, se publica en Inglaterra un estudio de casos denominado *Pasión e Intuición* (Parker, 2002), de 5 directores de establecimientos públicos de condiciones desafiantes. Este trabajo se orientó a estudiar las historias de vida de estos líderes, planteándose dos preguntas: ¿cómo impacta la historia personal en el estilo de liderazgo de un/a director/a? y ¿cuánto de lo que los líderes hacen es aprendido, enseñado o adquirido y cuánto es intuición —el producto de sus historias de vida— sobre la cual ellos probablemente tienen poco o nada de control? A partir del análisis de estos relatos, se desprende que los líderes ven la labor docente como *más que sólo un trabajo*, y que fueron desarrollando un *estilo de liderazgo personal* durante su carrera. A su vez, este estudio concluyó que: a) El rol del (la) director/a es un factor central en la eficacia escolar; b) No se puede conceptualizar el liderazgo sin un modelo sobre cuáles son los componentes esenciales de una persona eficaz; c) Es la historia personal la que principalmente favorece la disposición a asumir riesgos y el pensamiento creativo o no convencional; y d) La carrera les enseña a los líderes la satisfacción de ganar, pero la historia de vida fortalece el deseo intenso de no perder.

En el año 2009, la National College for School Leadership (NCSL) publica el informe final del estudio llamado *El desarrollo de líderes destacados* (West-Burham, 2009). El objetivo de este estudio fue entender las trayectorias personales y profesionales que dieron forma a las carreras y experticia como líderes, de directores de establecimientos que alcanzaron el grado 1 (excelente/muy bueno) en liderazgo y gestión según estándares Ofsted (Office for Standards in Education). A partir de un cuestionario respondido por 313 directores y el desarrollo de 18 entrevistas en profundidad, se buscó responder ¿cómo llegaron a ser destacados?, ¿cómo otros directores pueden dar forma a sus carreras para llegar a ser también sobresalientes?, ¿cómo se integran las experiencias personales, calificaciones y desarrollo profesional en estos líderes destacados?

Este estudio considera, basado en su propia revisión bibliográfica (Senge & al. 2004; Bennis & Goldsmith, 1997; Gardner, 2004; Duignan, 2006; Sergiovanni, 2005; en West-Burnham, 2009), que *es imposible separar el rol de líder del líder como persona*. Dirigir no puede ser visto solo como un conjunto de comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige. Por contraparte, el estudio da cuenta que la investigación en educación ha tendido a ignorar y disminuir la dimensión personal en el desarrollo del liderazgo, centrándose

más bien en una «*tecnología*», con hincapié en las habilidades técnicas y en la acumulación de información. Siendo estas relevantes, ambas se encuentran mediadas por las experiencias profesionales y personales a las que se enfrentan los líderes.

El abordaje de la dimensión personal es problemática. Es decir, es mucho más fácil impartir herramientas que desarrollar el potencial de un ser humano. Sin embargo, los líderes educativos deben utilizar sus conocimientos y habilidades con un fuerte sentido de confianza, aplicando buen juicio y sabiduría, logrando cuestionar realidades e intervenir para modificarlas rápidamente.

Los resultados de las encuestas aplicadas en este estudio da cuenta que de 21 factores valorados en términos de su importancia, el 65% considera como muy importante la «*fe personal, filosofía y vocación*»; el 56% valora las «*experiencias tempranas de enseñanza, aprendizaje y liderazgo*»; el 51% las «*relaciones profesionales con otros profesores*»; y el 47% «*modelos de rol a seguir y directores con los que he trabajado*». Se agruparon los resultados en tres factores: crecimiento personal, crecimiento profesional y aprendizaje efectivo. En las entrevistas, se reflejó que el deseo de hacer una diferencia es de sumo importante, siendo el rol de dirección una función para canalizar esta filosofía, basado en un fuerte sentido de justicia social y apoyo a la comunidad. A su vez, las entrevistas dan cuenta que el desarrollo de estos valores y la capacidad de llevarlas a la práctica se ven influenciadas en gran medida por las relaciones profesionales. Estos líderes tienen una clara evaluación sobre sí mismo, saben quiénes son, de qué están seguros y en qué se sienten cómodos, presentando un alto grado de inteligencia emocional, y siendo sensibles a su crecimiento personal y profesional. Finalmente, un tema subyacente de las entrevistas es la relación simbiótica, en un desarrollo constante y de largo plazo, entre los tres factores, el crecimiento personal, crecimiento profesional y el aprendizaje efectivo. Mientras mayor es el solapamiento de estos tres factores, mayor es el grado de eficacia del liderazgo.

2. Metodología

Para el logro del objetivo general de la investigación se utilizó un diseño metodológico cualitativo, con una estrategia de complementación entre técnicas cuantitativas y cualitativas (Bericat, 1998).

Este diseño se desarrolló en tres fases. La primera correspondió a la identificación de ocho establecimientos con buenos resultados, en un rango de 3 regiones del país. Una segunda fase implicó la identificación y sistematización de una práctica de gestión por cada establecimiento. Junto con lo anterior, en base a diversas entrevistas, se identificaron las acciones realizadas por la dirección en cada una de estas prácticas, reconstruyendo los aprendizajes y el proceso de formación para cada caso. En primera instancia se elaboró un relato único, obteniendo para cada caso un biograma y un documento narrativo sobre trayectorias formativas y aprendizajes significativos. Posteriormente se realizó un cruce entre estos aprendizajes con las acciones identificadas en los establecimientos. La tercera fase corresponde a los análisis tipológicos y el análisis horizontal en base a relatos paralelos.

Respecto de las trayectorias formativas, estas se entienden como el conjunto de acontecimientos, proyectos, azares y aprendizajes, cuyos significados son valorados como relevantes claves para la configuración del actual desempeño profesional. Temáticamente se reconstruyeron las trayectorias en 4 etapas: formación escolar (educación secundaria), formación inicial (educación superior), formación continua previa al ejercicio como director/a, y formación continua en el ejercicio de dirección. Estas etapas son compatibles al marco longitudinal de Day y Bakioglu (1996), Gronn (1999), Ribbins (2003) e Inman (2007) según se presenta en la siguiente figura:

Figura 1 - Etapas de trayectorias formativas

Respecto de las instancias de formación, la literatura distingue 3 categorías: formal, informal y no formal (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001; Alheit & Dausein, 2008). La educación formal es la impartida en escuelas, colegios e instituciones de formación, cuyos aprendizajes presentan un carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno. Por su parte, y considerando que las diferencias entre las categorías de aprendizaje informal y no formal no siempre son nítidas, y en la práctica se presta a confusión; se optó en este estudio por una definición amplia que integra informal y no formal. Se entiende por aprendizaje informal a aquellos desarrollados en la vida cotidiana, ya sea en contextos laborales, de organizaciones civiles como académicos, distinguiéndose también del formal por presentar menor estructura organizativa, no contar con certificación, y por ende, no buscar necesariamente un aprendizaje intencional.

La recolección de información se realizó a través del desarrollo por cada uno de los ocho casos, de dos entrevistas a equipos de gestión, un taller con docentes, y tres entrevistas al director/a. En cuanto a la forma de registro, se optó por la grabación en audio, con el conocimiento y permiso de los/as entrevistados/as.

3. Resultados

En el cruce de casos estudiados, el análisis temático dio cuenta de 4 tipos de aprendizajes: *relativos a habilidades de comunicación y relaciones interpersonales positivas, relativos al rol docente, relativos a enseñanza y aprendizaje, y relativos a administración y gestión de establecimientos educacionales*. Respecto de este último, en la etapa 1, de educación secundaria, se identifican aprendizajes relativos al desarrollo de ideas, y generación y despliegue de estrategias para su logro; los cuales se consideran como una capacidad previa a aprendizajes sobre gestión, en una vertiente vinculada también a innovación.

Desde una narrativa de etapas de progresión profesional de líderes, en lo que conciernen a etapas de formación de educación secundaria y formación inicial, los 4 aprendizajes centrales se vinculan al reconocimiento de capacidades básicas, y adquisición de conocimientos y criterios de acción. Específicamente en la etapa de educación secundaria, se indica el reconocimiento de capacidades personales para una comunicación y relación interpersonal positiva. A su vez, se reconocen capacidades para generar ideas frente a situaciones nuevas, y primeras experiencias para su implementación, en una vertiente vinculada a la innovación. En lo que concierne al rol docente, se integran criterios de conductas de acción, en el sentido de lo “que hace” un buen docente. Al respecto, se indican como criterios de conducta: responsabilidad en el inicio de clases a la hora, y menor ausencia a clases, *«no creo que seamos tan distintos, veía que los profesores llegaban temprano y que no faltaban»*. Se reconoce e integra también criterio de exigencia en el desempeño, *«Sí, y además porque el colegio era exigente... la idea del colegio siempre fue que todos sus egresados entraran a la universidad [...] ese era el lema que había en el colegio en ese... entonces tú tienes que ser exigente»* (Entrevista 1, RS).

Resulta de alta relevancia la etapa escolar y de “internado” en la formación inicial, principalmente por la experiencia de convivir y pertenecer a un grupo. A su vez, se indica la participación en grupos de acción social y scout. En estas instancias, se aprende mediante la observación de modelos, el ejercicio de la conversación y debate, y el apoyo cercano de docentes - guías. De esta forma, la identificación, a partir de grupos de pertenencia, proveen el andamiaje necesario para una estructura de carácter, formada por valores y principios sólidos que permitirán el desarrollo de las etapas siguientes (Gronn, 1999).

Un ejemplo de lo anterior es posible de ver en la narración siguiente: en el año 1965 la directora ingresa a la Escuela Normal N° 1 Brígida Walter, ubicada en la comuna de Santiago, Región Metropolitana, permaneciendo en el establecimiento hasta el año 1970. Según distingue la directora, en esta escuela se encontraban *«las mejores alumnas del país»* (Entrevista 1, IM) debido al exhaustivo proceso de selección al cual eran sometidas las estudiantes. Esta experiencia resulta significativa para la directora en lo que respecta a la formación integral en ámbitos sociales, artísticos y académicos, propiciada, principalmente, por el sistema de internado que regía en la escuela normal.

Este sistema de internado propicia el desarrollo de una serie de habilidades sociales, como la tolerancia, la negociación y la empatía, producto de la interacción con un gran número de compañeras, *«porque tenía que siempre colocarme en el lugar de las otras, si cuando uno vive con tanta gente, a negociar con mis otras compañeras, de hecho yo siempre fui como mediadora en la normal. Aprendí a aceptar a los otros, porque éramos, éramos sumamente diversas, diferentes»*. (Entrevista 1, IM). Además, la experiencia desarrolla habilidades para el trabajo en grupo, *«entonces eso genera el poder manejar y conducir grupos, equipos, y de convencer [...] y yo creo que eso tiene un impacto grande en lo que viene después, porque hay que convencer a la gente de lo que hay que hacer»*. (Entrevista 1, IM).

En otro caso, en el cual se participa en un grupo scout, se indica que la experiencia de campamentos scout constituyen una instancia importante para el desarrollo personal, *«los campamentos [...] todo eso te da grados de autonomía, de desarrollo de tu personalidad, de tus habilidades sociales»* (Entrevista 1, LG). A su vez, el paso progresivo de etapas por parte de los jóvenes dentro del grupo, fortalecen capacidades de conducir equipos y generar estrategias en las instancias de competencia.

Otra instancia de aprendizaje en esta etapa, asociada a un método de modelamiento, resulta ser el grupo familiar. Se relevan criterios conductuales y actitudinales para posicionarse frente a situaciones complejas. *«(mi padre) estaba dispuesto a ayudar a cualquier persona que lo solicitara y a lo mejor yo inconcientemente también copie, digamos, el modelo [...] Entonces, lo tengo siempre presente ... No es que yo dentro de lo que estudié me hayan dicho, mire usted tiene que ser.. no, no.. eso nace de uno y, y si uno lo vio en su casa, vio que era bueno. Trata de imitarlo»* (Entrevista 3, GV).

En otro caso, la directora releva como una instancia de formación la preocupación y acompañamiento brindados por su hermana mayor, quien la acompaña como un “puntal” y guía muy importante en la etapa escolar. Los aprendizajes desarrollados en este periodo, se relacionan con habilidades en estrategias de estudio, destacando la sistematicidad y constancia. *«Mi hermana mayor era muy recta, me sentaba, me hacía escribir en cuaderno borrador y pasar en limpio en casa [...] me hacía borrar, me hacía hacer las tareas»* (Entrevista 1, JAG). Asociado a estas estrategias de estudio, actualmente reconoce el desarrollo de una actitud de “acompañamiento” de los alumnos, señalada como fundamental para la enseñanza, *«preocuparse de revisar los cuadernos, las tareas (...) yo no voy a dar tarea para no revisarla... con que afán la habrán hecho para que nadie les diga nada, las reviso»* (Entrevista 1, JAG).

En la etapa de integración o adhesión (ejercicio profesional antes de cargo directivo), se afinan y desarrollan las habilidades y destrezas de los 4 aprendizajes centrales. Destaca tanto la construcción y puesta en ejercicio de “valoraciones positivas” y “actitudes propositivas” respecto de la profesión, desarrollando autoeficacia personal y grupal, así como el fortalecimiento de

habilidades cognitivas para una lectura contextualizada y situada. Es posible señalar entonces que se van fortaleciendo las habilidades y destrezas para hacer viables las acciones, reconociendo los límites y posibilidades de acción.

Las instancias de formación son principalmente informales, participando en grupos de apoyo personal y profesional ; junto con la importancia que tener experiencias en roles intermedios, responsabilizándose en términos administrativos y técnicos de acciones. Se presenta también procesos de observación - mentorización - modelamiento recibida por superiores. *«La parte dirección la aprendí de mis predecesores, les preguntaba, los observe mucho [...] bueno yo veía en la documentación, que había que llevar, observaba lo que hacían, aprendí mirándolos»* (Entrevista 1, GV).

También se relevan el conocimiento de herramientas e instrumentos utilizados en otras escuelas, adaptándolas a las necesidades específicas de su realidad. *«Yo lo vi en un orientador que tiene la corporación que usaba este tipo de sábana [...] pero era una cosa inmensa, pero que tenía que ver con problemas psicológicos, con problemas de disciplina, era una cosa, pero yo dije, esta misma sabana me sirve, pero puede servir para los aprendizajes de los niños»* (Entrevista 2, GV).

Se mantiene la relevancia del grupo de pertenencia, transformándose en un grupo de apoyo emocional e informacional, en ámbitos personales y profesionales. Se presenta a continuación un ejemplo:

La directora identifica el grupo de amigas conformado al ejercer como docente en el Liceo en 1982. La relación establecida con este grupo de amigas abarca tanto la vida profesional como *«la vida cotidiana»* (Entrevista 1, IM). Este grupo se caracteriza por ser un *“grupo duro”* (Entrevista 1, IM), conformado por mujeres fuertes que discuten y se confrontan en ámbitos técnicos y personales. Los integrantes de este grupo son *«buenas para colocar entre dicho lo que tú hacías; pero eso te permitía también una reflexión respecto a si lo estabas haciendo bien o mal»* (Entrevista 1, IM).

En cuanto a instancias formales, se identifican cursos de profundización profesional, con clases expositivas, trabajos de aplicación en la cual ponen en ejercicio real conocimientos adquiridos, y permanente retroalimentación.

Las pasantías se identifican como una importante fuente de aprendizajes en instancias formales. En el caso de una directora, el Ministerio de Educación fue la institución que ofreció esta instancia, ante la cual la directora se interesa producto de su intuición frente a la situación del establecimiento educacional y la búsqueda de apoyo para mejorar la formación técnico profesional, al encontrarse desempeñando en el cargo de Unidad Técnica Pedagógica.

En la etapa de implicación o incumbencia (ejercicio profesional en el cargo directivo), se indican componentes de mayor profundidad en los 4 aprendizajes centrales. De esta forma, se generan “marcos de acción” que sostienen el desempeño, como por ejemplo, el dialogo en base a argumentos y evidencias, el rol como guía y orientador, desarrollo de espacios de decisión, la valoración del trabajo docente (*«la persona es persona y entiende mejor si hay un buen lazo de afecto, de respetarlo en sus valores, en sus principios, en sus ideas, en sus angustias, en sus tristezas, en sus problemas a veces agobiantes, por estar con él, darle la mano, ayudarlo si es que puedo y generarle espacios de trabajo para que pueda trabajar tranquilo»* - Entrevista 3, LG). Se indican aprendizajes específicos a nivel de gestión curricular, como también en organización y planificación institucional. Se identifica como fuente importante de aprendizaje las instancias formales, en específico, pasantías y coordinación de proyectos de alta envergadura. En estas instancias, el conocimiento de modelos y experiencias reales, la lectura y análisis de textos, investigación aplicada de contenidos, tutoría y seguimiento son reconocidos como métodos de aprendizaje.

En cuanto a instancias informales, el trabajo y conocimiento con profesionales de distintas áreas, y acceder a modelos resultan métodos de aprendizaje validos.

Conclusiones y discusión

Se desarrollan 2 puntos de conclusiones:

a) Los resultados del presente estudio dan cuenta de una construcción y progresión histórica de 4 tipos de aprendizajes claves en el transcurso de la trayectoria formativa de directores: comunicación y relaciones interpersonales positivas, rol docente, enseñanza – aprendizaje, administración y gestión. Esta construcción y progresión histórica involucra una construcción que integra dimensiones profesionales y personales del líder. El desarrollo profesional del líder va dando cuenta del reconocimiento de capacidades, la integración de criterios de acción, el acceso e integración de conocimientos explícitos declarativos y procedimentales (principalmente en enseñanza y aprendizaje, y en administración y gestión), y el uso y refinamiento de habilidades en el uso de estrategias, re-elaborando sus conocimientos en función de la realidad del contexto en los cuales se desempeñan. Es de alta relevancia la elaboración de un «estilo de dirección», ocupando y explicitando un marco de acción que considera un posicionamiento personal y profesional respecto de las relaciones interpersonales, rol docente, enseñanza – aprendizaje y gestión de establecimientos.

Esto es consistente con lo señalado en la literatura. La elaboración y complejización progresiva de los aprendizajes se vincula con el trabajo realizado por West-Burham (2009). Se reconoce un camino de construcción individual y social, en los cuales se articulan el crecimiento profesional, crecimiento personal y aprendizaje efectivo. En este camino, se construye un sentido de confianza para aplicar juicios, cuestionar realidades e intervenir para su modificación. El solapamiento de estos 3 factores da cuenta del eficacia del liderazgo.

b) Respecto de las instancias y métodos, este estudio releva la participación en grupos, con diversidad de profesionales y/o de experiencia laboral, ocupando diversos roles. A su vez, se identifican los aprendizajes en contextos laborales, con el desarrollo de trabajos y proyectos grupales, y con evaluaciones y seguimiento periódicos. Las clases o seminarios con expertos, observaciones en terreno, ejercicios de debates, y el modelamiento son considerados los más significativos.

Estos resultados respecto de instancia y métodos son concordantes con los presentados en el estudio sobre programas ejemplares (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson & Orr, 2007), los propuestos por la fundación Wallace para la formación de líderes (2008), y posibles de discutir y analizar a la luz de los resultados del informe de Barber, Fenton & Clark (2010). En específico, se señala que los programas ejemplares estudiados, tanto en pre-servicio como en servicio, presentan metodologías activas y centradas en el estudiante, que integra la teoría y práctica y estimula la reflexión. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son basados en problemas, investigación acción, proyectos o planes de acción en establecimientos reales, elaboración de reportes escritos, y portafolios con evaluación y retroalimentación de pares, profesores y de los propios profesionales en formación. Los equipos docentes de los programas están conformados tanto por profesores universitarios como por profesionales con experiencia en liderazgo y administración en establecimientos. Se fortalece explícitamente el apoyo social y profesional, a través de estructura de cursos en cohortes, mentorías y asesoramiento por parte de directores con mayor experiencia; y se asegura un buen diseño y supervisión de internados o prácticas, permitiendo a los profesionales en formación participar en responsabilidades de liderazgo por periodos importantes de tiempo, bajo la tutela de líderes expertos.

Este estudio intenta un acercamiento a las preguntas sobre las acciones y aprendizajes de directores/as, a partir de la reconstrucción de sus propias trayectorias formativas. Genera también diversas inquietudes e interrogantes. Como proyecciones consideramos relevante

profundizar en la construcción de trayectorias formativas y profesionales, así como en el registro y análisis de experiencias, considerando etapas específicas. Por ejemplo, docente con roles de coordinación y/o apoyo a dirección, profesional que ocupa rol de coordinación académica, director o directora en primer año de ejercicio. A su vez, integrar en este análisis elementos como tamaño de la escuela (N° de estudiantes y docentes), ubicación geográfica (urbana – rural), características de estudiantes y familiar (multicultural, desarrollo económico y cultural), y niveles escolares ofrecidos (primaria y/o secundaria), Todo lo anterior para complejizar la comprensión de las influencias formativas claves y experiencias de aprendizaje de líderes.

Es significativo para el equipo investigador como este estudio ha abierto a constantes discusiones, y búsqueda de mayor información, poniendo una vez mas de relieve la importancia de la formación de los directores y líderes educativos.

Bibliografía

ALHEIT P. & DAUSEIN B. (2008), « Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida », *RASE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, volume I, n°1.

BARBER M., FENTON W. & CLARK M. (2010), *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*, McKinsey & Company.

BERICAT E. (1998), *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*, Barcelona, Editorial Ariel.

BERSON Y., NEMANICH I., WALDMAN D., GALVIN B. & KELLER R. (2006), « Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective », *The Leadership Quarterly*, volume XVII, n°6, p.577-594.

BEZIZINA C. & CASSAR V. (2003), « Maltese Secondary School Heads In The Making », *Journal of Maltese Education Research*, volume I, n°1, p.119-141.

BOLIVAR A. (2002), « “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación », *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, volume IV, n°1.

BOLIVAR A., DOMINGO J. & FERNANDEZ M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, Editorial La Muralla.

CARBONE R. (dir.) (2008), *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*, Universidad Alberto Hurtado y Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo - Ministerio de Educación.

CARNOY M. (2008), *Presentación en Lanzamiento del Centro de Estudios de Políticas Prácticas en Educación*, Universidad Católica de Chile.

Comisión de las comunidades europeas (2001), *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, Comunicación de la comisión, 21.11.2001, 678 Final, Bruselas.

CONCHA C. (2007), « Claves para la formación de directivos de instituciones escolares », *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume V, n°5, p.133-138.

DARLING-HAMMOND L., LAPOINTE M., MEYERSON D. & ORR M. (2007), *Preparing school leaders for a changing World: executive summary*, Stanford, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

DAY C. & BAKIOGLU A. (1996), « Development and disenchantment in the professional lives of headteachers », *Teachers Professional Lives*, I. Goodson & A. Hargreaves (dir.), London, Falmer Press.

ELMORE R. (2009), « Teorías de la acción », *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago, Área de Educación Fundación Chile, p.37-55.

GALDAMES S. & RODRIGUEZ S. (2010), « Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación », *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, volume VIII, n°4, p.50-64, <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>

GRONN P. (1999), *The Making of Educational Leaders*, London, Cassell.

HARGREAVES A. & FINK D. (2006), *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*, Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Gobierno de España. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid, Ediciones Morata.

HOPKINS D. (2008), *Hacia una buena escuela, experiencias y lecciones. Serie Liderazgo Educativo*, Santiago de Chile, Fundación Chile y Fundación CAP.

INMAN M. (2007), *The Journey to Leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead*, a thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor in Education: Leaders and Leadership, <http://etheses.bham.ac.uk/158/1/Inman07EdD.pdf>

INMAN M. (2011), « The Journey to Leadership in higher education », *Educational Management Administration & Leadership*, volume XXXIX, n°2, p.228-241.

KELCHTERMANS G. (1994), « Biographical Methods in the study of teachers' professional development », *Teacher thinking and action in varied contexts*, I. Carlgreen, G. Handal & S. Vaage, London, The Falmer Press, p.93-108.

LEITHWOD K., JANTZI D. & MASCALL B. (2002), « A framework for research on large-scale reform », *Journal of Educational Change*, volume III, n°1, p.7-33.

OECD (2008), « Education and training policy », *Improving school leadership*, volume I, n°1.

PARKER R. (2002), *Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. Practitioner Enquiry Report*, London, National College for School Leadership.

PORTELA A., NIETO J. & TORO M. (2009), « Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar », *Revista de curriculum y formación del profesorado*, volume XIII, n°3.

RIBBINS P. (2003), « Biography and the study of school leader careers: towards a humanistic approach », *Leadership in Education*, N. Brundrett, N. Burton & R. Smith (dir.), London, SAGE.

VALLES M. (1999), *Técnicas Cualitativas de investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*, Madrid, Síntesis.

VOLANTE P. (2008), *Influencia de la dirección escolar en los logros académicos*, V congreso internacional sobre dirección de centros educativos, Universidad de Deusto, Bilbao.

WALLACE FOUNDATION (2008). *Becoming a Leader: preparing school principals for today's schools*, New York, The Wallace Foundation.

WEST-BURNHAM J. (2009), *Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers*, London, National College for School Leadership.