



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Rodríguez Espinoza, Simón; Cárdenas Cofre, Cristian; Campos Vergara, Fabián  
EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO. EVIDENCIAS DE UN ESTUDIO DE HISTORIAS  
DE VIDA

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 1,  
2012, pp. 44-57

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



## EL DESARROLLO DEL LIDERAZGO EDUCATIVO. EVIDENCIAS DE UN ESTUDIO DE HISTORIAS DE VIDA

*Simón Rodríguez Espinoza, Cristian Cárdenas Cofre  
y Fabián Campos Vergara*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2012) - Volumen 10, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2010  
Fecha de dictaminación: 25 de noviembre de 2011  
Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2011



La discusión respecto de los desafíos para el desarrollo a nivel país, ha situado la atención en el sistema educativo como parte de las soluciones a las tensiones sociales, políticas y económicas existentes. Se argumenta que nuestras sociedades son cada vez más complejas, requiriendo de ciudadanos/as que pueden aprender continuamente, y que puedan trabajar en diversos contextos a nivel local e internacional (Leithwood, Jantzi y Mascall, 2002). Se indica además 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).

Reconocer estos desafíos implica, entre otras acciones, problematizar nuestro conocimiento actual, obligándonos a revisar nuestras concepciones y teorías sobre el problema y sus formas de intervención (Tedesco, 2004). Es necesario entonces, profundizar nuestra comprensión de los elementos implicados en la efectividad y mejoramiento del sistema educacional, en sus diversos niveles, y con mayor fuerza en las propias escuelas.

A nivel internacional, la evidencia da cuenta que instalar la mejora como centro implica y requiere ineludiblemente incidir en las capacidades, habilidades, motivaciones y condiciones para el desarrollo del "núcleo pedagógico" (Elmore, 2010), construyendo prácticas a nivel aula y a nivel de organización, que incidan en los aprendizajes de los/as estudiantes (Leithwood, Jantzi y 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 (OCDE, 2008). Emerge de esta forma, la necesidad de desarrollo tanto conceptual, basado en la investigación sobre mejora y efectividad escolar, como de políticas en liderazgo para el mejoramiento educativo (Cox, 2003; Concha, 2007).

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 líneas de formación que desarrollen competencias de manera contextualizada a los desafíos individuales y organizacionales del establecimiento (Carbone, 2008). A su vez, se considera necesario complementar el conocimiento sobre efectividad educativa con teorías sobre el aprendizaje como fenómeno social y situado (Volante, 2008).

Se identifica entonces, que las acciones de los líderes son una importante variable que incide en innovaciones en el trabajo docente y en la mejora de las organizaciones educativas. Sin embargo, y aun existiendo una importante oferta de programas de formación, así como de la preocupación por la elaboración de competencias y estándares, no se ha escrito mucho sobre la adquisición, progresión y refinamiento de los conocimientos y habilidades profesionales de directores/as. Los esfuerzos se concentran, más bien, en conocer las acciones y prácticas que se realizan, siendo poco explorada la investigación respecto a las trayectorias de formación. En suma a lo anterior, tampoco se han estudiado estos 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", solicitado por el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y su programa de Liderazgo, y realizada por el Programa CRECE de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su objetivo general es conocer las historias de formación y aprendizajes de los/as

directores/as de establecimientos que obtienen buenos resultados y tienen “buenas prácticas” de gestión, para identificar qué es posible intencionar en un proceso formativo de directores/as. En particular, en esta línea específica se busca responder a: ¿Cuáles son las acciones que los/as docentes y docentes directivos reconocen en los directores de los establecimientos estudiados?, ¿Cómo aprendieron estas acciones, dentro de su trayectoria de formación profesional?.

## 1. MARCO DE REFERENCIA

### 1.1. 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. Gadamer afirma que *“la sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales... No hay ninguna realidad social que no se exprese en conciencia lingüísticamente articulada”* (en Bolívar, Domingo y 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 y Fernández, 2001:17). La tarea investigadora consiste en solicitar “contar historias” acerca de hechos/acciones, y a partir de su análisis/comprensión, “interpretar” y construir nuevas historias/relatos en las que inscribir quiebres, cambios y aprendizajes.

En este marco, las “historia de vida” se inscribe como una particular modalidad del enfoque narrativo. Como objeto de investigación, es construcción de sentido a partir de hechos temporales personales vividos. Pujadas 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”* (en Bolívar, 2002). 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.

Este método cuenta con una trayectoria prolongada entre los métodos de corte cualitativo e interpretativo (Portela, Nieto y Toro, 2009), presentando en el área de educación un soporte conceptual y metodológico desarrollado en investigaciones sobre el proceso de convertirse en profesor y en formación permanente del profesorado. También se desarrolla en estudios sobre experiencias de exclusión e inclusión escolar (Portela, Nieto y Toro, 2009). Situación distinta ocurre en el tema de liderazgo, donde poco se ha escrito y estudiado sobre el proceso de formación y desarrollo relatado desde los propios líderes.

## 1.2. Aprendizaje profesional

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 en liderazgo y gestión según estándares Ofsted. A partir de un cuestionario respondido por 313 directores y el desarrollo de 18 entrevistas en profundidad, se buscó responder las preguntas ¿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 *et al.*, 2004; Bennis y Goldsmith, 1997; Gardner, 2004; Duignan, 2006; Sergiovanni, 2005), 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. La integración y congruencia entre las distintas esferas de la experiencia vital, es una herramienta potente para el liderazgo. 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, lo que permite entender la visión reduccionista e instrumental de muchos programas de formación. 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<sup>1</sup> (Bericat, 1998).

Este diseño se desarrolló en tres fases. La primera correspondió a la identificación de ocho establecimientos con buenos resultados, 4 de la región metropolitana, 2 de la quinta región y 2 de la sexta región, Chile. Una segunda fase implicó la identificación y sistematización de prácticas 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 (identificadas por los docentes de las escuelas), reconstruyendo con cada director los aprendizajes y el proceso de formación para cada caso. La tercera fase corresponde a los análisis tipológicos y el cruce de casos.

En las entrevistas individuales con cada director se ha utilizado la técnica *historia de vida*, que es definida como "*estudios de casos sobre una persona dada*" (Bolívar *et. al.*, 2001). Es necesario considerar que existe una variedad de técnicas asociadas a *historia de vida* (Valles, 1999; Kelchtermans, 1994). Para el presente estudio, se ha realizado en primera instancia la elaboración de 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. Finalmente, se realizó un proceso de 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 (secundaria), formación inicial (educación superior), formación continua previa al ejercicio como director/a, y formación continua en el ejercicio de dirección.

Respecto de las instancias de formación, la literatura distingue 3 categorías: formal, informal y no formal (Comisión de las comunidades europeas, 2001). La educación formal es la impartida en escuelas, colegios

---

<sup>1</sup> De acuerdo a Bericat, la legitimidad científica de la integración comprende ya sea la coherencia vertical como horizontal entre la metateoría o paradigma, método y técnicas de estudio. Ante esto, sostiene la tesis que "en sentido estricto, las posibilidades de integración solo pueden ser resueltas en el plano metodológico, evitando así tanto el riesgo de un discursivo fundamentalismo paradigmático, como el de un pragmatismo relativismo técnico" (pp.41)

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 es nítido, 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 8 casos, de dos (2) entrevistas a equipos de gestión, un (1) taller con docentes, y tres (3) 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.

Se realizó un análisis de contenido temático por cada entrevista realizada, utilizando el software Atlas.ti

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Acciones de la dirección asociados a prácticas de gestión

Las entrevistas realizadas dieron cuenta de 3 categorías de acción que se describen a continuación.

##### *3.1.1 Acciones vinculadas a generación y mantención de propósito y sentido del trabajo realizado*

En esta categoría se identifica la transmisión de valores, propósito ético y actitudes necesarias para impregnar de sentido los esfuerzos desplegados en el inicio y mantención de nuevas prácticas individuales y grupales; y la detección de problemáticas, orientación hacia posibles soluciones, y comunicación de sentido de las estrategias al cuerpo docente. De esta forma, se instala una imagen-relato respecto del propósito (ético) del establecimiento, promoviendo la motivación, perseverancia, y deseo de abordar los problemas en base al propósito, aun considerando las condiciones extraescuela y la situación específica interna del establecimiento.

##### *3.1.2 Acciones vinculadas a la promoción del cambio individual*

En esta categoría se identifica la accesibilidad de director/a para con todos/as los/as docentes, así como una presencia activa y permanente en el establecimiento; el acompañamiento, motivación, animación y convencimiento; la comunicación y escucha efectiva con el equipo docente y docente directivo; el apoyo y orientación pedagógica con los docentes, proporcionando alternativas en didáctica, metodologías y estrategias de enseñanza; y la mantención de presencia social, anímica y cognitiva de los/as docentes. Un elemento mediador de estas acciones corresponde a la credibilidad del director/a atribuida por los docentes, en contenidos y temas pedagógicos y curriculares.

De esta forma, se desarrolla un clima de apoyo social, informacional e intelectual, fortaleciendo redes internas, así como la flexibilidad cognitiva para el análisis de prácticas, la adquisición de nuevos conocimientos y/o procedimientos, y el uso y refinamiento de estos. Es posible considerar una alta experticia en la promoción del cambio individual, generando condiciones relacionales y cognitivas para un "poder hacer" técnico.

### *3.1.3 Acciones vinculadas a sostener nuevas prácticas individuales e instalarlas como formas de trabajo del establecimiento*

En esta categoría se identifican la observación y desarrollo de clases en aula, delegación de autoridad y mayores espacios de decisión y responsabilidad a docentes, monitoreo y evaluaciones de procesos y actividades, gestión y organización (operativa – de recursos materiales y financieros) para el buen desarrollo de las tareas del establecimiento, y aplicación de conocimientos y habilidades técnicas para el desarrollo organizacional de las prácticas.

De esta forma, se transita desde un nivel individual a un nivel organizacional inicial en las nuevas formas de hacer, generando estructura e inputs de información para conducir y asegurar la imagen-relato de mejora a “nivel escuela”.

Se indica como “nivel organizacional inicial”, por cuanto los resultados dan cuenta que en pocos casos se desarrollan modificaciones en la orgánica estructural y en documentos estratégicos. Junto con lo anterior, en menor medida se presentan acciones asociados a prácticas de dotación de personal y de relaciones productivas con familias y macroentorno, reconocidos como críticos en la literatura internacional. Se considera de esta forma una menor extensión del nuevo hacer a dimensiones estratégicas que implican una comprensión diferente en abstracción y complejidad. Como hipótesis, se puede presentar el menor desarrollo de habilidades y conocimientos para el cambio organizacional, en una lectura de “cambio cualitativo” de la profesión. Una segunda hipótesis es respecto a la sostenibilidad temporal de las mejoras logradas, como procesos que impliquen independencia de los sujetos que han iniciado e implementado el cambio.

### **3.2 Caracterización de aprendizajes profesionales según etapas, metodologías e instancias de formación formales e informales**

El análisis temático de los 8 casos estudiados da como resultado la identificación de 4 aprendizajes centrales. Esta información se presenta en el cuadro siguiente:



		Etapa 1 (secundaria)	Etapa 2 (ed. Superior)	Etapa 3 (ejercicio docente antes de cargo dirección)	Etapa 4 (ejercicio en cargo de dirección)
Aprendizajes	Comunicación y relaciones interpersonales positivas	<u>Capacidades personales:</u> Tolerancia, negociación, empatía, escucha activa, respeto, asertividad	<u>Habilidades interpersonales:</u> Moderación de discusiones y debates, capacidad de influencia, respeto ante posiciones particulares, comunicación clara en la expresión de ideas e información	<u>Habilidades interpersonales:</u> Generación de consensos, desarrollo de interacciones productivas, dialogo de distintos puntos de vista	<u>Concepciones respecto de la comunicación y relaciones interpersonales en rol profesional:</u> - Valoración del debate, esfuerzo y compromiso - Dialogo en base a argumentos y evidencias - Relaciones productivas con apoderados
	Rol docente	<u>Elementos conductuales y actitudinales:</u> Cercanía con estudiantes, exigencia, compromiso, responsabilidad, entusiasmo, seguridad	<u>Ampliación de rol y habilidades necesarias:</u> adaptación a contextos, profesional en constante cambio, rol con acciones de tipo administrativas y pedagógicas, cercanía y sencillez	<u>Concepciones del trabajo docente:</u> Valor de bienestar docente, valor de la profesión, valor de actualización continua, desarrollo de autoeficacia. (Habilidades de identificación de problema, levantamiento y análisis de datos, interpretación)	<u>Rol como líder:</u> Guía y orientador, respetando diferencias y estimulando las propias destrezas y cualidades
	Enseñanza y aprendizaje		<u>Conocimientos disciplinarios y didácticos:</u> fortaleza disciplinaria y didáctica, preparación de enseñanza y evaluación de aprendizajes, Flexibilidad y adaptación de contenidos, implementación diferenciada de la enseñanza	<u>Competencias laborales:</u> didáctica de la disciplina, organización del tiempo, Método de indagación	<u>Competencias laborales</u> - Instrumentos de planificación (anual, semestral, diaria) - Evaluación de aprendizajes
	Administración y gestión	<u>Pensamiento innovador:</u> Desarrollo de ideas, generación y despliegue de estrategias	<u>Conocimientos de contextos reales:</u> Conocimiento de tareas y problemas en contextos reales, contenidos de administración	<u>Conocimiento y habilidades en contextos reales:</u> Conocimientos administrativos del sistema (manejo de documentos, actas e informes), trabajo en equipo, gestión de recursos, responsabilidad y compromiso. Proceso de construcción de "estilo personal" de dirección	<u>Profundización y aplicación para la innovación:</u> - Conocimientos de Administración - Distribución de liderazgo en equipos - Elaboración y evaluación de proyectos - Organización y planificación institucional y de reuniones
Instancias de aprendizaje	- Convivencia familiar - Convivencia en internado - Grupos de participación juvenil con objetivos sociales	- Grupos de estudios, culturales - Primeras experiencias prácticas profesionales - Clases de expertos	- Grupo de amigos y estudio - Aprendizaje (informal) en contexto laboral - Participación activa en organizaciones sociales y sindicales - Postítulos - Pasantías	- Autodidacta - Estudios de postgrado con mención en administración educativa - Cursos de perfeccionamiento - Dirigente de club deportivo o social - Aprendizaje en contexto laboral - Pasantía	
Métodos de aprendizaje	- Ejecución de actividades organizadas por el propio grupo - Debates - Observación de modelos (en familia y escuelas) - Contexto valórico	- Actividades grupales, en diversas áreas, con diversidad de profesionales y/o con diferencias en experiencia laboral - Debates - Modelaje y moldeamiento - Desarrollo de investigación - Clases de expertos disciplinarios	- Debates - Ejercicio de diversos roles en establecimiento - Modelaje y moldeamiento - Desarrollo de investigación - Coordinación de proyectos	- Cursos con trabajos de transferencia a la práctica laboral - Cursos en que como estudiantes son evaluados periódicamente, presencial y/o virtualmente - Coordinación de proyectos - Observaciones en terreno - Modelaje y moldeamiento - Seminarios con expertos	

Los aprendizajes son:

### *3.2.1. Relativos a capacidades y habilidades de comunicación y relaciones interpersonales positivas*

Va desde un continuo de capacidades personales de tolerancia, empatía, respeto, asertividad; habilidades y capacidades interpersonales como mediación o moderación de debates, capacidad de influenciar a otros, generación de consensos, comunicación clara de ideas e información; a concepciones positivas respecto de la valoración del esfuerzo y compromiso de los docentes, dialogo en base a argumentos y evidencias, y relaciones con apoderados.

### *3.2.2. Relativos al rol docente*

Que va desde elementos conductuales y actitudinales tales como cercanía con estudiantes, exigencia, compromiso, responsabilidad, entusiasmo; ampliación de los marcos de acción y de las habilidades necesarias para su ejercicio, tales como responder tanto a tareas administrativas como pedagógicas, habilidades de adaptación a contextos, habilidades de identificar problemas y analizar en base a datos; concepciones respecto del trabajo docente, tales como valor del bienestar, de la actualización constante, y sentido de autoeficacia; a rol como líder, tales como guía y orientador, respetando diferencias y estimulando las diferentes destrezas y cualidades.

### *3.2.3. Relativos a enseñanza y aprendizaje*

Que va desde conocimientos disciplinarios y didácticos, implementación diferenciada de la enseñanza, evaluación de aprendizajes; a profundización en competencias laborales, como por ejemplo, organización del tiempo, bases teóricas e herramientas de planificación y evaluación de aprendizajes.

### *3.2.4. Relativos a administración y gestión (innovación)*

Que va desde generación de nuevas ideas y despliegue de estrategias para su implementación; conocimientos y habilidades de administración y gestión en contextos reales, como contenidos de administración del sistema, gestión de recursos, trabajo en equipo; a una profundización y aplicación de conocimientos y habilidades para innovar, tales como distribución de liderazgo en equipos, elaboración y evaluación de proyectos, planificación institucional. Cabe señalar que en el desarrollo de este aprendizaje los directores consideran que van construyendo un "estilo personal" de dirección.

Respecto de las instancias de formación, en las entrevistas se presenta de manera más significativa por los directores aquellas vinculadas a aprendizajes informales. Se considera la participación en grupos con objetivos sociales, con diversidad de profesionales y/o de experiencia laboral (p.e. grupos deportivos, culturales, juveniles). Junto con lo anterior, la participación en grupos de estudios, el ejercicio de diversos roles de coordinación (tanto en escuelas como en otras organizaciones), y los aprendizajes que otorga el ejercicio en contextos laborales.

Dentro de las instancias formales, en la formación inicial se relevan de manera importante las prácticas profesionales. A su vez, en perfeccionamiento continuo se relevan aquellas instancias que presentan como metodología trabajos de aplicación práctica, con observaciones en directo (p.e. pasantías) y discusión grupal, y con evaluaciones constantes.

Respecto de los métodos de aprendizaje, se presenta de manera permanente la observación de modelos, con un especial énfasis en la "observación en y de la acción", es decir, en terreno. Se considera que estas observaciones son insumos para "moldear" la propia conducta y la forma en que se "procesan" las situaciones. A su vez, se presentan de manera continua prácticas de debates, y el ejercicio de roles de

coordinación y ejecución de proyectos reales. Se consigna de manera diferencial el aprender a investigar durante la etapa de formación inicial docente, o en programas de formación continua que incluyen un trabajo de investigación aplicada.

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se desarrollan 3 puntos de conclusiones:

### 4.1. Respeto de las categorías de acciones de director/a

Resulta de alto interés tanto la relación que presentan con prácticas identificadas en estudios nacionales e internacionales, como su relación con procesos de mejora y aprendizaje organizacional.

Al respecto, Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom (2004) dan cuenta que el desempeño de los docentes sería una función de sus motivaciones y de sus habilidades, así como también de las condiciones en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometer y ejecutar prácticas que promuevan el desarrollo de estos tres elementos. Junto con lo anterior, Hargreaves y Fink (2006), señalan que el liderazgo sostenible es un liderazgo distribuido, siendo un elemento crítico el cómo se distribuya y con qué fin. En base a una propuesta de distribución del liderazgo desarrollado por el "Hay Group Education", estos autores proponen una escala compuesta por (en orden de mínima a máxima distribución): autocracia, delegación tradicional, delegación progresiva, distribución guiada, distribución emergente, distribución persistente, anarquía. En los primeros niveles la distribución se produce fundamentalmente a través de medios estructurales, como las funciones, las comisiones y los procedimientos formales. Luego, a niveles intermedios, aparecen formas culturales de la distribución a través de la comunicación, las relaciones y la vida en grupo; y en la parte superior la ocupan los elementos políticos y la persistencia.

Los resultados de este estudio dan cuenta que a nivel de motivaciones, los docentes señalan que los directores realizan acciones que generan y buscan mantener el propósito y sentido del trabajo realizado. Se identifica la transmisión de valores, propósito ético y actitudes necesarias para impregnar de sentido los esfuerzos desplegados en el inicio y mantención de nuevas prácticas individuales y grupales; y la detección de problemáticas, orientación hacia posibles soluciones, y comunicación de sentido de las estrategias al cuerpo docente. En cuanto a habilidades, desarrollan acciones que promueve el cambio individual, siendo accesible y presente para los docentes, con conversaciones que giran en torno al trabajo pedagógico, estimulan el cuestionamiento de prácticas, y orientan en el aprendizaje de nuevas formas de hacer. En cuanto a condiciones, se señala la presencia de acciones para sostener nuevas prácticas e instalarlas como formas de trabajo de la organización. De esta forma, gestionan y administran los recursos que permiten la viabilidad operativa de las acciones realizadas. Dan cuenta también de una distribución del liderazgo, marcada en la mayor parte de los establecimientos por la mantención de una orgánica tradicional y matizada por el desarrollo cultural de las relaciones profesionales. Se pasa, de acuerdo a la propuesta de Hargreaves y Fink, desde una delegación tradicional a una delegación progresiva, y en pocos casos, a una distribución guiada.

Respecto de procesos de mejora y aprendizaje organizacional, Hopkins (2008) señala que la escuelas deben "construir capacidades". Sin esta construcción, una escuela sería incapaz de "transformarse" a sí misma o de mantener esfuerzos continuos de mejoramiento que se reflejen en logros para los estudiantes. Este autor reconoce dos aspectos involucrados en este planteamiento: las condiciones

internas de la escuela y su capacidad estratégica. A su vez, investigaciones respecto del liderazgo y su relación con el aprendizaje individual, grupal y organizacional dan cuenta de desarrollo de “dominios” de los líderes, siendo estos el acceso a la información (Huber, 1991; en Berson, 2006), la innovación (Nonaka, 1994; en Berson, 2006), y las capacidades individuales cognitivas de aprendizaje que estos presentan (March y Olsen, 1975; en Berson, 2006).

Los resultados del presente estudio dan cuenta que las acciones de los directores ponen su centro en el desarrollo de condiciones internas, incidiendo en la modificación de relaciones, creencias, significados, acceso a la información, desarrollo técnico, definición de roles y toma de decisiones. Desde la percepción de docentes y docentes directivos, se cuenta con menos presencia respecto a la dimensión estratégica de la construcción de capacidades. Se presenta entonces un foco mayor en el “hacer actual”, que en la interpretación o elaboración de una agenda de reforma.

#### 4.2. Respecto de trayectorias de formación

Las categorías de aprendizaje profesional presentan una creciente complejización a medida que se avanza en las etapas de formación. Esto es consistente con lo señalado en la literatura. Estudios señalan que es posible articular la formación en un curriculum diferenciado de acuerdo a distintas etapas de desarrollo profesional (Early, P., Weindling, D., Bubb, S., Evans, J. y Glenn, M., 2008). Asumiendo esto, en algunos países, como Inglaterra y Nueva Zelanda, la formación directiva, ocupando también el criterio de desarrollar una sucesión planificada, considera distintos focos: liderazgo emergente para docentes con potencial de futuros líderes; líderes medios para docentes que tienen cargos formales con responsabilidades directivas; preparación y certificación para docentes que desean postular a cargos directivos; directores primerizos y directores con experiencia (Galdames y Rodríguez, 2010). A su vez, esta identificación de focos pone de relevancia los esfuerzos que desde la política pública se deben desarrollar (OECD): Atraer, desarrollar y retener líderes efectivos.

Junto con lo anterior, la construcción y elaboración 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 grado de eficacia del liderazgo.

#### 4.3. 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.

A nivel internacional, en un estudio sobre programas ejemplares (Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M, 2007), así como los propuestos por la fundación Wallace (2008) para la formación de líderes; se señala que programas 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. Dentro de las recomendaciones, se señala la relevancia de la participación e integración de los distritos en estos programas, tanto para que estos respondan a las necesidades específicas, como para asegurar las condiciones que sostengan y soporten el camino del liderazgo.

Estos resultados son concordantes con los presentados en un análisis respecto de programas de líderes intermedios en Chile. De acuerdo a Pinto, Galdames y Rodríguez (2010), los programas de formación deben considerar a un equipo ejecutor con conocimiento experto en el tema y experiencia de trabajo en el contexto educativo; la importancia de generar una alta coordinación con sostenedores y directores de establecimientos; la elaboración de un diseño metodológico que potencie el desarrollo de habilidades y capacidades de influencia a nivel individual y grupal; la necesidad de considerar que el desarrollo de líderes intermedios implica comprender la escuela como una organización; y la importancia de considerar la modificación de condiciones institucionales que se encuentran más allá de la escuela.

Este estudio intenta un primer acercamiento a las preguntas sobre las acciones y aprendizajes de directores, a partir de la reconstrucción de sus propias trayectorias formativas. Genera también diversas inquietudes e interrogantes, algunas de las cuales están señaladas en conclusiones. Es significativo para el equipo investigador como este estudio nos ha generado y ha abierto a constantes discusiones, y búsqueda de mayor información, replanteándonos el problema y sus propuestas de abordaje: ¿Cómo estamos pensando en Chile la formación de los directores y líderes educativos?.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Berson, Y., Nemanich, L. Walkman, D., Galvin, B. Y Keller, R. (2006). Leadership and organizational learning: A multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobisipsis silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. La investigación hermenéutico-narrativa versus la tradicional-positivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Bolívar, D. y Fernández, (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Carbone, R. (2008). *Situación del Liderazgo Educativo en Chile*. Santiago de 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*, 16 de octubre 2008.
- 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*, 5(5e), pp. 133-138.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Executive summary*. Stanford: Stanford University, Stanford Educational Institute.
- Elmore, R. (2010). Teorías de la acción. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. pp. 37-55. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Galdames-Poblete, S. y Rodríguez-Espinoza, S. (2010). Líderes Educativos Previo a Cargos Directivos. Una Nueva Etapa de Formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), pp. 50-64. Consultado en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art3.pdf>.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: CIDE / Ediciones Morata.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela, experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Kelchtermans, G. (1994). Biographical methods in the study of teachers' professional development. In I. Carlgren, G. Handal, and S. Vaage (Eds.), *Teacher thinking and action in varied contexts. Research on teachers' thinking and practice* (pp. 93-108). London: Falmer Press.
- Kelchtermans, G. (1994). *Biographical Methods in the study of teachers' professional development. Chapter 6, Teacher's mind and action*. Research on teacher's thinking and practice. Carlgreen, Handal and Vaage. The Falmer Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Mascall, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change* 3, pp. 7-33.
- Muñoz, G., Marfan, J., Horn, A., y Weinstein, J. (2010). *Formación y Entrenamiento de los Directores Escolares en Chile: Situación actual, desafíos y propuestas de política*. Proyecto FONIDE N°: F420972.
- OCDE (2008) Education and training policy. *Improving school leadership, 1. Policy and practice*. Paris: OCDE.
- Parker, R. (2002). Passion and Intuition: The impact of life history on leadership. *Practitioner Enquiry Report*. Inglaterra: NCSL.
- Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), pp. 136-157.
- Portela, A., Nieto, J. y Toro, M., (2009). Historias de vida: perspectiva y experiencia sobre exclusión e inclusión escolar. Profesorado, Revista *Curriculum y formación del profesorado*, 13 (3). Consultado en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART8.pdf>.
- Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y Política Educativa, en *Políticas Educativas y Calidad Reflexiones del Seminario Internacional* pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Volante, P. (2008). Influencia de la dirección escolar en los logros académicos. *V congreso internacional sobre dirección de centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Wallace Foundation (2008). *Becoming a Leader: Preparing school principals for today's school*. New York: The Wallace Foundation.

West-Burnham, J. (2009.) *Developing outstanding leaders. Professional Life Histories of Outstanding Headteachers*. Full report. Inglaterra: NCSL.

