

VOL.23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

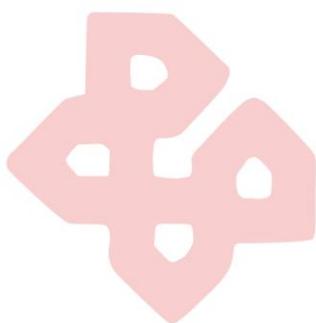
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9390

Fecha de recepción: 14/05/19

Fecha de aceptación: 02/07/19

CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE DIRECTORES ESCOLARES PARTICIPANTES EN UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Practical Knowledge of School Principals Participants in a Training Device



Marita Sánchez-Moreno

Julián López-Yáñez

Manon Toussaint-Banville

Universidad de Sevilla

E-mail: lopezya@us.es

ORCID ID: 0000-0002-5744-3959; 0000-0001-8978-

964X; 0000-0001-8343-5867

Resumen:

El artículo organiza y presenta el conocimiento práctico de directores y directoras escolares que participaron en un programa de formación continua basado en el análisis de su práctica y de sus perfiles de liderazgo. El marco conceptual del estudio retoma la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor que tuvo su auge en la década de los 80 del siglo pasado y se centra concretamente en el conocimiento tácito que emerge a partir de la experiencia de los directivos. El estudio realizó un análisis primario del contenido de las discusiones mantenidas en los grupos de formación del programa atendiendo a las siguientes dimensiones: las dificultades experimentadas en la práctica, las representaciones imaginarias y las reglas y los principios de la práctica expresados por los participantes. A continuación se efectuó un análisis secundario de los fragmentos identificados en el análisis primario, a partir de cuatro ámbitos temáticos del conocimiento de la acción directiva en los centros escolares: el conocimiento acerca de la organización; acerca de las personas y las relaciones; acerca de las tareas; y las emociones. Los resultados y conclusiones del

estudio se sistematizan y presentan bajo dicho esquema. El repertorio de conocimientos prácticos que hemos organizado y codificado en este artículo puede servir a futuros programas de formación continua de directivos escolares como base de discusión y análisis de la experiencia como líderes de los participantes.

Palabras clave: *Conocimiento práctico, directores escolares, liderazgo, organización escolar, pensamiento del profesor.*

Abstract:

The article organises and presents the practical knowledge of school principals participants in a training program based on the analysis of their practice and leadership profiles. The conceptual framework of the study resumes the line of research on teacher thinking rised during the 80's of the past century. It particularly focuses on tacit knowledge that emerges from school principals' experience. The study carried out a primary analysis of the conversations held in the training groups of the program, regarding the following dimensions: the difficulties faced in leadership practice, the imaginary representations, and the practical rules and principles revealed by the participants. Then, a secondary analysis of the meaningful texts identified in the primary analysis was carried out based on four thematic dimensions of school management knowledge, including: knowledge of the organization, knowledge of people and social relationships, knowledge of tasks, and emotions. Results and conclusions of the study were systematized and presented based on this scheme. The repertoire of practical knowledge organised and codified in this paper could benefit future school principals' training programs as a basis to discuss and analyse the experience of the participants as school leaders.

Key Words: Practical knowledge, school principals, leadership, school management, teacher thinking.

1. Planteamiento del problema y del marco teórico del estudio

Toda escuela es, además de una organización, un sistema social complejo donde resulta inadecuado aplicar reglas simples de conducta o de decisión. Por el contrario, la imprevisibilidad estructural que deriva de su complejidad, exige respuestas y soluciones únicas y ajustadas a factores contextuales específicos (Heredia-Manrique, 2002). Los directores escolares, como agentes relevantes de esa organización, desarrollan a lo largo de su carrera profesional algún tipo de conocimiento práctico que les permite seleccionar cursos de acción apropiados en las condiciones cambiantes y complejas en las que actúan (Devos y Bouckennooghe, 2009).

Como fruto de décadas de investigación intensiva sobre el liderazgo educativo, el conocimiento académico sobre los factores que contribuyen a una dirección eficaz ha crecido exponencialmente (Day y Sammons, 2013; Moos y Johansson, 2009). Paradójicamente, el conocimiento de los directores sobre su práctica no ha recibido ni mucho menos la misma atención. Poco sabemos acerca del tipo de conocimiento que verdaderamente usan los directores. Y sin embargo sabemos que este conocimiento implícito y práctico cuenta más a la hora de tomar decisiones que el explícito y teórico (Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez-Echeverría, 2006).

El desarrollo de la pericia en una actividad profesional cualquiera requiere enormes cantidades de conocimiento, no solamente del conocimiento explícito

adquirido durante la formación previa a dicha actividad, sino también y sobre todo del conocimiento tácito, experiencial, adquirido informalmente a través de la práctica (Nestor-Baker y Hoy, 2001; Pont, Nusche, y Moorman, 2009; Yukl, 2008; Zhang y Brundrett, 2010). Los expertos en cualquier campo poseen una amplia base de conocimiento tácito asociado a un contexto específico, el cual les permite identificar recurrencias y patrones significativos y elegir las reglas, principios y leyes -conocimiento codificado- que deben ser aplicados en cada momento.

Este artículo analizará el conocimiento práctico de directores y directoras escolares que participaron en un programa de formación continua basado en el análisis de su práctica y de sus perfiles de liderazgo. Para ello hemos retomado la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor que tuvo su auge en la década de los 80 del siglo pasado, centrándonos en esta ocasión en el conocimiento tácito que emerge a partir de la experiencia de los directivos escolares. Pensamos que desvelar este conocimiento puede servir a futuros programas de formación continua de líderes educativos como base de discusión y análisis de su experiencia.

1.1. La naturaleza del conocimiento práctico

La perspectiva constructivista sugiere que, antes de ser codificado formalmente, el conocimiento asociado a una práctica concreta adopta múltiples formas, como creencias, metáforas o valores (Begley, 2006; Botha, 2014; Lazaridou, 2007a; Peariso, 2011). Desde este punto de vista, el conocimiento práctico, concreto, informal, no es uno de categoría inferior, sino un estadio necesario para establecer conocimiento codificado, teórico, abstracto y formal.

El interés por el conocimiento práctico de docentes y directivos se enmarca en la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor que surge en la década de los 80 del siglo pasado (Clandinin y Connelly, 1987; Marcelo, 1987). Para Elbaz (1983)-uno de los pioneros de esta línea- el conocimiento personal o práctico del docente está muy relacionado con la experiencia, es implícito, complejo y personal, y se compone de tres constructos: las imágenes o representaciones mentales personales; los principios de la práctica que guían la acción, o propósitos de acción; y las reglas de la práctica que indican cómo actuar en situaciones específicas. Según Schön (1983) el conocimiento práctico es un repertorio personal de experiencias, representaciones de situaciones vividas y recuerdos de acciones llevadas a cabo ante situaciones concretas. Otras formulaciones del constructo fueron recopiladas por Pozo, Martín, Pérez-Echeverría, Scheuer, Mateosy De-la-Cruz (2010): teorías-en-acción, repertorios, modelos mentales, representaciones implícitas, e imágenes.

Diferentes autores señalan el conocimiento práctico como el producto de una actividad metacognitiva (Lazaridou, 2007b; Wagner y Sternberg, 1985). Se trata de un conocimiento de segundo orden -derivado de un análisis de la información de primer orden- que regula el modo en que hemos de aplicar y adaptar a un contexto específico las reglas y las habilidades previamente adquiridas. En una línea similar, Perafán-Echeverri (2004) plantea que la investigación sobre el conocimiento práctico se ocupa de los 'contenidos de conciencia': las intenciones, creencias, y la

autocomprensión del docente sobre su propia práctica y su ámbito profesional. Pero estas formas de autoconciencia se presentan habitualmente de manera tácita, difícil de verbalizar, implícita, situada (como un conocimiento ligado a situaciones y a un contexto concretos), encarnada (posee una carga emocional asociada), holística, idiosincrática (propia de un grupo o colectivo profesional) e influenciadas de algún modo por el conocimiento teórico. De hecho, este carácter situado e idiosincrático implica ventajas e inconvenientes respecto al conocimiento teórico. Su dependencia del contexto tanto local como temporal lo hace más útil que el conocimiento teórico ante situaciones exigentes. Sin embargo, ello redundaría en una dificultad para transferirlo de unas situaciones a otras (Pozo et al., 2006).

Así pues, la actividad metacognitiva de la que hablábamos en el párrafo anterior se produce como 'reflexión en la acción' (Schön, 1983), es decir, a través y alrededor de la acción propia o vicaria y como un 'saber-hacer' (Pozo et al., 2006). En otras palabras, el conocimiento práctico se estructura como un sistema de referencia personal, formado por un conjunto de teorías implícitas, intuiciones, hábitos, creencias, etc, sobre la actividad profesional. Clarà y Mauri (2010) plantean que las teorías implícitas se estructuran en tres niveles: las representaciones implícitas, las teorías de dominio y los principios implícitos. No obstante, la actividad metacognitiva que produce el conocimiento práctico involucra también a los aspectos afectivos, que cuentan tanto como los cognitivos. Los sentimientos y las emociones han sido señalados como una parte sustancial del conocimiento práctico de los directores escolares, pese a haber sido ignorados sistemáticamente por la perspectiva funcionalista de las organizaciones escolares (Bolívar y Ritacco, 2016).

1.2. Formas expresivas del conocimiento práctico

Para McInerney (2002) el conocimiento en las organizaciones incluye tanto el conocimiento personal (intuiciones, hábitos, creencias, sentimientos, destrezas, heurísticos, etc) como el social o propiamente organizativo (rutinas, ceremonias, historias, cultura, modelos compartidos, o pautas de toma de decisiones o de resolución de problemas). Plantea que existe un continuum entre el conocimiento tácito y el explícito donde aquél se transforma en este mediante procesos tanto externos (conversaciones cara a cara, formación, consultas a expertos, trabajo en equipo, etc) como internos (experiencia, reflexión, lecturas, escucha, observación, uso de la intuición y de las emociones, etc). Mediante estos procesos las organizaciones inscriben o codifican el conocimiento -personal y social- en 'artefactos organizativos' que incluyen diseños, planes, actas de reuniones, informes, protocolos, manuales y un largo etcétera.

Una de las formas mediante las que se expresa el conocimiento práctico son las metáforas. Son formas de capturar la realidad que preceden a la reflexión consciente (Aparicio y Pozo, 2006; Loo-Corey, 2013) y su interés y utilidad reside en su capacidad de sintetizar esa realidad en imágenes mentales de gran potencia expresiva. Por otro lado, las creencias o teorías implícitas constituyen sistemas de proposiciones validadas por cada individuo y producidas desde sus experiencias y/o fantasías, que contienen un alto grado de emocionalidad y valoración (Van Driel, De

Jong y Verloop, 2005). Funcionan como filtros mediante los que seleccionamos -y descartamos-, organizamos y damos sentido a la nueva información que genera nuestra propia actividad y la de quienes nos rodean (Hoekstra, Brekelmans, Beijaard y Korthagen, 2009). Su importancia reside en que se trata de elementos que estructuran y orientan el conocimiento profesional, condicionando poderosamente la práctica. Sin embargo, Porlán, Rivero y Pozo (1997) distinguen las creencias de las teorías implícitas. Las primeras se sitúan en el nivel experiencial y son explícitas, aunque no suelen tener un alto grado de ordenación interna y resultan fuertemente influenciadas por los significados socialmente predominantes. Por su parte, las teorías implícitas se presentan en el nivel racional aunque tácito.

Las prácticas consolidadas se entienden aquí a modo de rutinas y guiones de acción a los que también aluden Porlán, Rivero y Pozo (1997). Se presentan en el nivel experiencia y tácito según estos autores, es decir, surgen de la experiencia cotidiana y son difíciles de verbalizar. No obstante, se trata de saberes inconscientes que sirven para resolver dificultades y para afrontar nuevas experiencias conectándolas significativamente con la ya vividas.

1.3. Ejes de contenido del conocimiento práctico en las organizaciones

Lazaridou(2009)sistematizó el contenido del conocimiento práctico que ponían en juego los directores escolares cuando se enfrentaban a situaciones desafiantes. En la dimensión ‘Conocimiento acerca de la organización’ incluye: conocimiento de las limitaciones que imponen factores tanto externos como internos; de la complejidad del trabajo; de las leyes y normativas; de los recursos con que se cuenta; y de los tiempos que se precisan para la realización de las tareas. En segundo lugar se refiere a la dimensión ‘Conocimiento acerca de las personas’: Conocimiento de los intereses en juego y de los conflictos que provocan dichos intereses; conocimiento de sí mismo; de las fortalezas y debilidades de los miembros de la organización; conocimientos y habilidades para entablar relaciones productivas. En tercer lugar Lazaridou sitúa el ‘Conocimiento de las tareas’, incluyendo las funciones y responsabilidades específicas que deben asumir. Y finalmente estaría el ‘Conocimiento tácito’, que hace referencia a los esquemas de actuación derivados de experiencias vividas. De manera similar, aunque más sintética, Salvador, Fuente y Álvarez (2009) plantean que el conocimiento del director escolar abarca las dimensiones pedagógico-didáctica, relacional y comunitaria, y técnico-administrativa.

Heredia-Manrique (2002) ha distinguido elementos cognitivos y de acción como componentes del conocimiento práctico. Entre los primeros incluye: *Teorías implícitas* (marcos generales de referencia); *Creencias educativas* (principios asumidos como válidos); *Perspectivas personales* (modos de interpretar el entorno y la naturaleza del trabajo); *Constructos personales* (conceptos de uso común aplicables a una variedad de situaciones); *Dilemas educativos* (asociados a las estrategias para gestionarlos); Imperativos cognitivos (normas de actuación personales con un fuerte carácter prescriptivo). Mientras que los ‘elementos de acción’ serían: *Principios pedagógicos generales*; *Principios de la práctica* (asociados

a situaciones específicas); *Rutinas* (comportamientos interiorizados y automáticos contruidos durante la práctica profesional).

Poggi(2001) por su parte propone una estructuración más sintética mediante: *Principios prácticos* (de carácter general); *Reglas de la práctica*(para situaciones específicas);*Representaciones imaginarias* (sentimientos, valores, creencias a menudo expresados mediante metáforas).

2. Método

De acuerdo con Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez-Echeverría (2006), el mayor problema en la investigación sobre conocimiento práctico es el acceso al mismo, tanto por su carácter multi-dimensional como por su condición tácita, implícita, la cual implica que todo intento de hacerlo explícito no deja de ser una ‘traducción’ (Bautista-Arellano, Pérez-Echeverría, y Pozo, 2011). Esta dificultad ha provocado el uso de una gran variedad de técnicas y métodos de investigación, incluyendo las siguientes: observación de la práctica (Rodríguez-Pech y Martínez-Rodríguez, 2015); entrevistas semi-estructuradas y registros de metáforas (Cantón-Mayo y Arias-Gago, 2010); cuestionario de preguntas abiertas (Bautista-Arellano, Pérez-Echeverría, y Pozo, 2011); cuestionarios de dilemas (Macchiarolay Martín, 2007); metodología de estimulación de recuerdos o *pensar-en-voz-alta* (Lazaridou, 2007a, 2009); o registros de incidentes críticos (St.GermainyQuinn, 2006).

La estrategia utilizada en nuestro estudio consistió en el análisis de las conversaciones mantenidas por grupos de directores en ejercicio que participaban en un programa de formación basado en el análisis de la propia práctica y el coaching grupal. A lo largo de siete sesiones los participantes analizaban su perfil de liderazgo y las respuestas que habían dado ante situaciones vividas en el transcurso de su experiencia como directores.Las sesiones fueron grabadas en vídeo -290 horas de grabación- y analizadas con el apoyo del software MAXQDA.12.

La estructura y dinámica del programa de formación del cual proceden nuestros registros ha sido expuesta y analizada en un artículo reciente (Oliva-Rodríguez y López-Yáñez, 2019). La ventaja de la observación directa de la práctica como estrategia de investigación sobre otras enumeradas arriba es que los investigadores pudimos identificar el conocimiento práctico de los directores a partir de situaciones muy motivadoras y significativas para ellos. Los directores hablaban sobre su propia práctica y la de sus compañeros mientras trataban de imaginar cursos de acción o modos de ejercer el liderazgo alternativos, y era en el curso de esa discusión que dicho conocimiento implícito emergía de manera natural y dialógica.

Los sujetos de nuestro estudio fueron la totalidad de los participantes en el programa de formación: 73 directores de centros escolares andaluces organizados en 14 grupos, inicialmente previstos de seis miembros más un coordinador o coach. Sus edades estaban comprendidas entre los 34 y 67 años y su experiencia docente era

igualmente variada: entre 8 y 39 años, con el 75% de la muestra contando con una experiencia docente de más de 18 años. La distribución por sexos resultó bastante paritaria: 50,7% hombres y 49,7% mujeres. El 38% de todos ellos tenía experiencia anterior en cargos directivos. La distribución en función del tipo de centro de procedencia arrojó los siguientes datos: 46,6% Centros de Educación Infantil y Primaria o de Educación Infantil, 39,7% Institutos de Educación Secundaria, 5,5% Centros del Profesorado, 4,1% Centros de Educación Especial, y el resto centros de Educación de Personas Adultas, Escuelas de Idiomas o Escuelas de Arte. Estaban situados en zonas de nivel socio-económico bajo (40,9%), medio (57,6%) y alto (1,5%). Sin embargo, un dato interesante es que el 70% de los directores de centros en zonas de bajo nivel eran mujeres.

En cuanto al análisis de los datos, nuestro estudio lo realizó de dos tipos, a partir de sendos marcos conceptuales. El *análisis primario* consideró algunos de los elementos nucleares que la literatura específica asocia al conocimiento práctico de los directores escolares. Partíamos de nuestro sistema de observación de las sesiones -grabadas en video- del programa de formación de directivos (véase Anexo 1). Los fragmentos significativos del contenido codificados con dicho sistema fueron agrupados y analizados por dimensiones cruzando nuestro sistema de categorías con el de Poggi (2001) que comentamos en la sección anterior. El sistema resultante incluyó: las *dificultades* identificadas como habituales o propias de la práctica profesional; las ‘representaciones imaginarias’ entre las que incluimos las *metáforas* que utilizan, las *emociones* que asocian a situaciones vividas, y los aspectos relevantes que identifican en su *biografía* profesional; y finalmente las reglas y los principios de la práctica encarnados en las *creencias, conocimientos y prácticas consolidadas*, explicitados durante las sesiones del programa de formación.

Sin embargo, este marco conceptual no nos permitía identificar y analizar con la debida profundidad los ejes temáticos o áreas de la práctica a los que se refiere el conocimiento práctico de los directores. Por esa razón llevamos a cabo un *análisis secundario* de los datos mediante el marco conceptual de Lazaridou (2009) expuesto también en la sección anterior, no sin antes adaptarlo al material que habíamos recogido. Este es el marco -sintetizado en la Tabla 1- que utilizaremos para exponer los resultados del estudio en la sección siguiente.

Tabla 1.
Marco conceptual del análisis secundario de los datos. Fuente: Adaptado de Lazaridou (2009: 6-9)

1. Conocimiento acerca de la organización	1.1. Limitaciones externas e internas 1.2. Complejidad del trabajo 1.3. Conocimiento de la administración: Leyes, normativas y recursos de que se dispone 1.4. Administración del tiempo
2. Conocimiento acerca de las personas y las relaciones	2.1. Los intereses en juego y los conflictos que provocan los intereses contrapuestos 2.2. Conocimiento de sí mismo y reflexiones sobre el proceso de construcción de su identidad como directores.

	2.3. Fortalezas y debilidades de los miembros de la organización
	2.4. Conocimientos y habilidades para entablar relaciones productivas
3. Conocimiento de las tareas	3.1. Funciones y responsabilidades y perfil de liderazgo requerido
4. Emociones	4.1. Emociones

3. Resultados

Los resultados del estudio se documentan generalmente con expresiones literales de los participantes que incluyen al final la referencia -entre paréntesis- que identifica el contexto de interacción donde se produjeron: grupo (14 grupos) y sesión (7 sesiones cada grupo). En menor medida, pero también significativamente, se reportan expresiones que si bien fueron expresadas por participantes concretos su significado era similar al de las expresiones de otros participantes, razón por la que no se les atribuye a ninguno de ellos.

3.1. Conocimiento acerca de la organización

3.1.1. Limitaciones externas e internas

Los docentes consideran la inspección educativa como su principal fuente de limitaciones, lo cual queda condensado en algunas metáforas muy expresivas. ‘*Con la Iglesia hemos topado*’ alude a su autoridad jerárquica. Una autoridad que se percibe potencialmente arbitraria: “dicen una cosa hoy y otra mañana, o se contradicen los unos a los otros: son *reinos de taifas*” (03.6); “esta misma administración que nos abre la puerta nos va poniendo *picas en el camino...*” (03.2). Y que de repente, “*aprovechando que el Pisuerga pasa por Valladolid*” les exige acciones imprevistas, o ralentiza su labor: “*las cosas de palacio van despacio*”. En general, la relación con la administración aparece marcada en bastantes ocasiones con una carga emocional negativa, concretamente asociada a una cierta “indefensión ante la administración” (p. ej. 13.1) o con el sentimiento de “sentirse abandonados”. Algunos participantes (p.ej. 10.3) aludieron a la importancia de aceptar las limitaciones como aspecto ineludible de su rol.

3.1.2. Complejidad del trabajo

La complejidad que los participantes reconocen en la tarea de la dirección y su afán por *navegar* dicha complejidad, se expresan muy significativamente en algunas metáforas náuticas. En muchas ocasiones el director aparece como un *capitán* y el centro escolar como un *barco* (05.2, 05.4), donde todos deben *remar* acompañados y *manejar bien la ola* (03.3).

La complejidad del trabajo exige una alerta constante y actualización permanente; ellos no pueden *criar fama y echarse a dormir*. Uno de los conocimientos explicitados por nuestros participantes tiene que ver con la necesidad de renovar periódicamente las formas de trabajar, por ejemplo mediante proyectos

adquiriendo nuevas competencias (02.4). Las resistencias de los docentes que se encuentran cómodamente anclados a metodologías tradicionales añaden complejidad a esta tarea que, por ello, requiere introducir las reformas con tacto y parsimonia (03.3).

El excesivo trabajo que han de atender los directores constituye otra de las creencias manifestadas por los participantes (03.6), a veces asociada a la necesidad de mantenerse un tiempo limitado en el puesto y dar paso a la renovación del mismo (02.3).

3.1.3. Conocimiento de la administración: Leyes, normativas y recursos de que se dispone

Una idea recurrente en el discurso de los directores es la necesidad de dejar registro documental de sus acciones y cumplir con la ley, para salvaguardarse de cualquier problema o incluso de posibles demandas que puedan tener en el futuro. Son conscientes de que la responsabilidad última de todos los asuntos del centro recae sobre ellos, pero al mismo tiempo aparece la idea de que es necesario fomentar un sentido de responsabilidad compartida en toda la comunidad educativa.

La norma es la norma; [es verdad] que la bordeas... pero como te la saltas (...) te genera un problema (03.6).

La competencia suya es detectar ese peligro y si lo tiene detectado y lo ha comunicado por escrito, sus espaldas están cubiertas [...]. ¿Cuándo le va a venir el problema? [...]. Cuando un niño desarrolle una enfermedad que esté asociada a eso. Entonces de dirán a él: ¿usted ha solicitado esto? Sí, porque si no lo tienes solicitado, las palabras no valen (15.3).

Se resalta a menudo la importancia de la gestión y de conocer a fondo y cuidar la administración del centro (02.6). No obstante, algunos directores han tomado conciencia de que un excesivo celo sobre estos asuntos puede llevarles a descuidar aspectos más relevantes, como lo pedagógico o las relaciones sociales (06.4, 10.2).

Me llama la atención la importancia que se da a las relaciones sobre lo formal. Yo soy de ese estilo pero todo es necesario: hay veces que hay que tirar de la norma (09.6).

3.1.4. Administración del tiempo

Un aprendizaje relevante tiene que ver con la capacidad de relativizar las cuestiones -entre las cuales destaca como principal el trabajo burocrático-, andar con calma y no tomar decisiones apresuradamente (06.7). Se resalta la importancia de autorregular el tiempo disponible y que no sean otros los que lo hagan (03.7)

3.2. Conocimiento acerca de las personas y las relaciones

3.2.1. Los intereses en juego y los conflictos que provocan los intereses contrapuestos

La conflictividad potencial de las organizaciones escolares se percibe en un puñado de metáforas empleadas por los participantes en el estudio (09.5). Por ejemplo, se ven como *guerrilleros* (02.3) al frente de serias misiones que cumplir y a quienes se encomienda librar muchas *batallas* (02.4, 03.3), incluso *guerras* (03.3). A través de este tipo de metáforas aparece la creencia común de que el ejercicio de la dirección encontrará por lo general la oposición de algún grupo (03.4, 03.6).

Es muy difícil conseguir en nuestro trabajo (...) un nido de paz de tres cuartos de hora (05.4).

Liderazgo guerrillero (...) yo creo que él no solo es el capitán, sino que (...) lleva un grupo de avanzadilla (02.7).

Como reacción, se identifican otras metáforas que describen la acción directiva desde una especie de autoritarismo justificado por la excepcionalidad de la guerra: el director como *dictador*; *cortar cabezas*; *cortar las alas*; *cortar por lo sano*...

Para empezar en el año 2000 era un director dictador porque no me fiaba de nadie; lo llevaba todo controlado; yo sabía desde lo primero hasta lo último de la secretaría, del jefe de estudio, de la dirección; todo, lo controlaba absolutamente todo (03.5).

Si no les cortas las alas se te meten en el puchero (03.3).

Por otro lado, en bastantes casos el propio acceso a la dirección se ha producido en medio de una época turbulenta y de cambios. Por eso no es extraña la cantidad de alusiones a la micropolítica escolar como condicionante de la acción directiva. En otros casos se trata de instituciones ubicadas en entornos difíciles o en riesgo de exclusión social, con una alta presencia de inmigrantes, con problemas de convivencia en/con el alumnado o con las familias. Esas condiciones difíciles -el hecho de "*haber pasado por las trincheras*"- y, sobre todo, el haberlas superado, se convierten en motivo de orgullo y en una fuente reconocida de aprendizaje del rol de directivo (03.3, 3.02).

3.2.2. Conocimiento de sí mismo y reflexiones sobre el proceso de construcción de su identidad como directores.

El rol de directivo exige multiplicarse en un sinnúmero de tareas. Ello representa una dedicación que a menudo excede la jornada laboral y, por tanto, reclama horas que se restan a la familia, al ocio o al sueño. Estos pensamientos aparecen a menudo unidos a la reflexión sobre el impacto que el oficio de dirigir ejerce sobre los participantes. La preocupación por el estrés que atraviesan como directivos aparece recurrentemente en nuestros registros. (02.6, 03.5, 15.3).

Son especialmente complicados los primeros años en la dirección y además conllevan un elevado desgaste, tanto físico como emocional. La andadura profesional en la dirección suele comenzar con sentimientos de temor ante lo desconocido y ante la sobrecarga de tareas. Un temor que no empieza a disiparse hasta que no aparecen los primeros resultados.

Los primeros años fue miedo, terror (...) Gracias a que tenía los apoyos de mucha gente, pero los primeros años yo diría miedo, inseguridad, no sabes si lo estas haciendo mal. Dudas muchísimas; llamaba mucho a los compañeros de Montilla, a los directores más mayores... Después, el tiempo medio ha sido innovación, le cojo el gusto a innovar, muchos proyectos, muchos programas... (05.2).

En los primeros años le concedía al trabajo de la dirección una prioridad prácticamente absoluta. Me acuerdo que empecé a ser madre y mis hijos que estuvieron en este colegio tuvieron que soportar que cuando todo el alumnado se iba ellos tenían que esperar, porque yo siempre tenía tareas que hacer (...) En este momento actual considero que sí tengo compromiso con el trabajo, pero sin llegar a ser excesivo (03.2).

Algunos fueron nombrados por la administración educativa para dirigir un centro de nueva creación, o bien por la jubilación o el traslado del anterior director (05.5), por solicitud de sus propios compañeros, o a demanda de la inspección ante una etapa convulsa. Una buena parte lo hace porque previamente han sido jefes de estudios o secretarios; y muchos porque ningún otro quería hacerse cargo de la dirección (02.2, 05.7, 15.3).

Con los años y la experiencia el ejercicio de la dirección se torna más gratificante, según el relato de muchos de los directores de nuestro estudio (03.4, 03.6, 05.6, 05.7). Y se va configurando un conocimiento acerca de la dirección del que los participantes en algún momento de sus carreras comienzan a tomar conciencia.

Llega un momento [en el] que sabes cómo abordar los temas y cómo tocarlos y cómo a la gente llevártela a tu terreno, [como realizar] una crítica constructiva... [Gestionar] el tiempo y las circunstancias. Si no se afronta nada nuevo, si no pones un objetivo a alcanzar, normalmente tiendes a la relajación (15.7).

De la reflexión acerca de sus trayectorias biográficas se deduce la importancia que los participantes en el estudio conceden a la formación específica sobre el rol directivo (03.5, 03.6). Algunos participantes habían ejercido de mentores de colegas principiantes y señalaron su satisfacción tanto por enseñar como por aprender de la práctica de otros.

Una de las cosas que más me ha gustado del ejercicio de la dirección es poder, lo poco que sé, transmitirlo a los demás. Pero creo que yo aquí he salido

ganando, los 4, 5, o 6 años que he llevado (...) la dirección yo creo que el que más ha aprendido soy yo (03.5).

3.2.3. Fortalezas y debilidades de los miembros de la organización

La relevancia de conocer bien la comunidad educativa queda registrada en la metáfora “*conocer los bueyes con los que se ara*”, lo cual les permite “*llevar el agua a su molino*” (03.5). Un sector que acapara buena parte de las preocupaciones de los directores es el de las familias de los alumnos (03.2, 15.6). Se reportan familias que, o bien no alcanzan a comprender el beneficio de la introducción de nuevas metodologías, o bien se resisten a implicarse en la vida del centro. Por otro lado, en ocasiones es esa implicación la que obtiene cierto rechazo del profesorado, lo que garantiza que habrá problemas.

Convencer a los padres de que el sistema de trabajo por proyectos en un instituto es una cosa buena para el niño (...) Eso los padres no lo ven tan fácilmente, porque ellos van encaminados a una selectividad y a una carrera; [piensan] que están perdiendo el tiempo (02.4).

Los dos primeros años fueron complicados... Yo, en mi proyecto directivo dejé muy claro que las puertas tenían que estar abiertas; las familias forman parte de la comunidad y tenían que estar dentro (...) Había compañeros que no entendían por qué una madre tenía que participar en una fiesta de no sé qué... Aparte, tuve muchísimas reuniones con las familias para que entendieran qué rol tenían dentro del centro... Fue duro (...) La mayor dificultad (...) era la resistencia de familias y profesorado a eso: crear comunidad (09.5).

3.2.4. Conocimientos y habilidades para entablar relaciones productivas

La construcción de relaciones sociales satisfactorias y productivas es, sin duda, el principal objeto de preocupación de los participantes (p.ej. 15.4 y 15.7). Ello se expresa en un grupo de metáforas y analogías que agrupamos bajo el epígrafe de *espacio o zona familiar*. Aluden al trabajo del director como cabeza de familia - padre o madre (03.3) y a veces ambos al mismo tiempo (02.3)- cuya prioridad consiste en cultivar y sanear las relaciones entre sus miembros. A veces se recurre a la analogía del *matrimonio* para aludir a las relaciones con los diferentes colectivos (asociaciones de madres y padres de alumnos, centros educativos vecinos, etc); matrimonio al que se llega después de una etapa de conocimiento, como si de un noviazgo se tratara; y además “*no admite divorcio*”. Otras veces son las relaciones en el interior del equipo directivo las que aparecen bajo la analogía de la *familia* (03.6). Un director conectó la importancia de las relaciones sociales con la exigencia para los directores de cultivar cierta asertividad, bajo el refrán de “*más vale una vez colorado que ciento amarillo*”. En definitiva, la construcción de las relaciones sociales aparece como una actividad del director continua, cotidiana, la mayor parte de las veces no planeada y de absoluta relevancia (05.6).

A veces dices: hoy no he hecho nada; miro la agenda y... ¡no he hecho nada!, pero has hablado con tres profesores que te han entrado en el despacho, otros dos con un problema pendiente que has solucionado, tres madres que también te han preguntado, dos alumnos... (...) Pero no has hecho lo que tenías planificado (03.4)

Pero el establecimiento de un clima social adecuado se enfrenta a dificultades estructurales: la movilidad del profesorado, especialmente en zonas deprimidas (03.5, 15.2); la integración de los equipos docentes -ciclos, departamentos o etapas- (03.6); las dificultades para que el proyecto de centro motive por igual a docentes de diverso bagaje y características -por ejemplo, noveles y veteranos- (02.3, 02.6, 03.2); los *“derechos adquiridos”*, *sobre todo por estos últimos*, que suponen un lastre para la introducción de cambios: *“como en todos los colegios están las vacas sagradas, los directores en la sombra”* (03.6)

Precisamente por ello, cultivar las relaciones sociales entre todos los miembros de la comunidad educativa (03.4, 15.6) atendiendo a la diversidad (03.5) y formando equipos de trabajo en torno a proyectos compartidos (03.4, 06.2, 10.1) es una de las prioridades declaradas de numerosos participantes. Reconocen que esta orientación del trabajo requiere negociación, empatía, toma de decisiones colegiadas y escucha activa (02.7, 03.2).

Un centro que no tiene buenas relaciones no avanza (...) Un claustro dividido, peleado y queriéndose ir es un claustro que no va a avanzar nunca y que no va a preocuparse por las tareas ni nada (03.5).

La idea de cuidar las relaciones se vincula con la de *construir comunidad*, implicando a las familias y trabajando en red con otros centros (02.4, 02.6, 10.5, 15.3).

Hay que trabajar en una línea común (...) Es fundamental que el centro se abra a la comunidad. Creo que el trabajo tiene que ser una conexión y una red que intentamos crear con el colegio de al lado y con el instituto (02.7).

Para lograr este clima los directores recurren a diversas estrategias. Una de las prioritarias se refiere a la reflexión sistemática sobre los problemas y las soluciones aplicadas (03.2) y al uso del diálogo y el consenso (09.4); incluso, más aún, del trabajo en equipo. Otra muy sutil e interesante es el saber cuando y cómo se debe abordar un problema de manera proactiva o bien dejar que se enfríe antes de tratar de resolverlo. Otro grupo importante de estrategias se refiere al uso de habilidades relacionadas con la inteligencia emocional (05.3). Finalmente, también están las estrategias que tratan de establecer pautas de socialización para integrar a los nuevos miembros (09.2).

Tengo claro que en todos los centros educativos siempre hay una parte del profesorado (...) que hace que se provoquen determinados roces (...) ¿Cómo se puede prevenir? (...) Dotando al grupo de una inteligencia emocional suficiente para que cuando se produzca sea lo suficientemente grande la cohesión que

hay entre ellos para que puedan superarlo, y que ese choque no provoque la ruptura en el grupo (15.4).

Yo siempre recibo al profesorado nuevo, trato de cuidarlo. [No le dejamos] lo peor de los horarios. Yo estoy muy encima para que se les trate con justicia en el reparto (03.4).

Tenemos un Plan de Acogida (...) Se establecen reuniones con el profesorado que llega nuevo; se le expone lo principal del Proyecto Educativo, se le enseña el centro... [Se hacen] '*claustros didácticos*', como los llamamos (15.6).

Además están las estrategias de tipo cultural, que requieren de parte de los directores la gestión y difusión de símbolos tangibles y de sus significados. Estas estrategias tienen como objetivo la creación de confianza generalizada y de un amplio sentido de pertenencia y de comunidad en la escuela (09.4). Además, ello permite flujos de trabajo más productivos, hasta el punto de que en los centros con un clima de trabajo satisfactorio y confianza generalizada la frecuencia de las reuniones del Claustro puede ser menor pues la sintonía entre los docentes permite resolver muchos asuntos a medida que se plantean, para luego dar cuenta de ellos en el órgano formal (13.6).

Yo tengo una mesita de reuniones. Siempre que llega el inspector o un profesor para hablar conmigo, yo no me siento en mi mesa, sino que yo me voy con el que sea a la mesa de reuniones y allí hablamos en igualdad de condiciones, porque esos detalles son importantes. (...) Lo hago porque me sale así (15.7).

Otro truco es no hablar de pie, sino sentados, porque de pie se puede disparar cualquier cosa en cualquier momento (05.5).

Por tanto, el trabajo con la gente tiene otra dimensión relevante -además de mejorar el clima relacional- que es la organización de modalidades de trabajo productivas y eficaces. En este sentido, un número muy importante de testimonios recogidos aluden a la delegación de responsabilidades (03.4, 03.6) o la importancia de la participación en la gestión.

[Al principio no delegaba] (...) porque no conocía a la gente. Ahora estoy en un proceso de conversión (...) Se tarda más porque la persona en la que delegas tiene que aprender como tú (...) Ahí aprendí que podía delegar; siempre con un ojo tapado pero el otro abierto (...) Las competencias las tienes tú como director y las delegas; pero son tuyas y eso es lo que he aprendido y (...) me ha servido (03.3).

Para conseguir que todo el profesorado esté a gusto en el centro (...) tienes que hacer que participen en la gestión (...) Nosotros tenemos un procedimiento de organización muy estructurado y muy conocido por todos. Y es que las ideas (...) si parten del equipo directivo, pasan al equipo técnico, y del equipo técnico, pasan por los departamentos, en los departamentos se debate y se devuelven al equipo técnico, y del equipo técnico, se devuelve al

equipo directivo. Siempre trabajamos así, de manera que todo el profesorado interviene en la toma de decisiones (02.4).

Aunque delegar responsabilidades no está exento de dificultades, como muchos reconocen (03.3). La mayoría de ellas se disipan con la experiencia y con el desarrollo de habilidades de análisis que permiten decidir mejor qué delegar, a quien y cuando. La metáfora *dejar volar y cortar el cordón umbilical* (03.3) encapsula la idea de la delegación como una condición de la adquisición de autonomía de los docentes, particularmente del resto del equipo directivo.

La verdad es que hay que proponerse de una manera clara que el resto del equipo asuma tareas(...) Pero tenían la costumbre de que, si se atrancaban un poquito, te la devolvían(...) A partir de ahora lo que me he propuesto es que si yo le entrego la tarea se la explico, le digo como la tiene que hacer, pero cuando se la entrego, la terminan. Le hago un seguimiento (...) y si me llegan con algún problema, les digo ¿cómo puedes solucionarlo tu? (15.3).

En definitiva, en el conocimiento práctico de los directores predomina el foco sobre las formas colegiadas y cooperativas de trabajo, aquellas que permiten crear una cultura ampliamente compartida en la institución escolar, esto es un sistema de creencias, valores y maneras de hacer asumido colectivamente (15.3, 15.7).

3.3. Conocimiento de las tareas

3.3.1. Funciones y responsabilidades y perfil de liderazgo requerido

La complejidad de la función directiva da lugar a un puñado de ingeniosas y expresivas metáforas. Hacen alusión al rol directivo como *entrenador, poli bueno y/o malo, conserje, chacha, bombero...* Son los responsables de *tirar del carro* y de *crear puentes*, a pesar de no disponer de una *varita mágica*. Tratan de solucionar todos los problemas, aunque a veces estos se agigantan como lo hace una *bola de nieve* que rueda por la pendiente, acabando ellos con una pesada *mochila* sus espaldas.

En todo caso, los participantes en el programa entienden que la actitud con la que se afronta el ejercicio de la dirección es determinante para el éxito de la misma (13.1, 02.7). Esa actitud pasa por tener voluntad de ejercer el rol, ser optimista al mismo tiempo que realista, lo que significa entender el contexto de trabajo, creer en las personas con las que se trabaja ejercitando la empatía y la delegación y potenciando el trabajo en grupo.

Todas las tareas y responsabilidades asociadas a la dirección escolar son importantes. Pero también son muchas; demasiadas a juicio de la mayoría. Por ello se impone priorizar y, en tal sentido, los directores eligen perfiles diversos que habitualmente se debaten entre los que ponen el foco en la gestión y los que lo hacen en la actividad pedagógica del centro (02.7, 03.4). En todo caso, el perfil de liderazgo del director ha de adaptarse al contexto donde se despliega; esta es una idea recurrente que despierta un amplio consenso (02.2, 02.4).

Se nos insiste mucho en ello (...) [Pero] la dirección en un 80-85% es gestión pura y dura (...) O somos gestores o somos líderes pedagógicos o intentamos ser ambas cosas a la vez, pero ambas cosas a la perfección no pueden ser. Ahora mismo somos más gestores que líderes pedagógicos. Y eso hay que asumirlo. Hay que ejercer la gestión pedagógica, pero salvo excepciones no creo que podamos pretender ser líderes pedagógicos (03.4).

Si lo pusiéramos en escalones, primero están las relaciones, después lo pedagógico y tercero, la gestión. Sin embargo, en el día a día, la gestión está en la cima (09.2).

Otras creencias registradas en torno a la gestión de las tareas tienen que ver con la importancia de la planificación y por tanto, del control sobre aquellas, y con la manera de llevar a cabo la innovación. En este último caso se resalta la importancia de implicar al mayor número posible de docentes y la necesidad de respetar la variedad de perfiles, competencias y ideario de estos (02.2, 02.5, 02.6).

Todos estos años de gestión ¿cómo lo hago? pues planificándolo todo, y de hecho este mes que he estado más fuera que dentro, ha funcionado perfectamente, se ha seguido la planificación que estaba realizada... (03.2).

Lo importante que son las reuniones del equipo educativo y que todo esté muy protocolizado; que se hayan marcado los pasos a seguir y que todos sigan los pasos (...) Y además hacer ver a los demás que lo tienes, porque así tienes el control de la situación y ellos estarán tranquilos (05.6).

La controversia acerca del modelo de dirección que mejor se ajusta a las necesidades expresadas arriba aparece sistemáticamente en nuestros registros. El criterio predominante defiende la dotación de un perfil más profesional que el actual, sin que ello represente una división inseparable respecto al resto del profesorado (09.2). Bajo este perfil más profesional, varios participantes deslizan la conveniencia de limitar los mandatos en un mismo centro (03.3).

Yo creo que debe haber una carrera profesional (...) Que la experiencia también debe ser un grado y debe servir para algo... Por ejemplo, un centro nuevo; no puedes poner ahí a alguien que no tenga idea de nada, debes poner a alguien que te lidere un centro problemático (...) meter a alguien con la experiencia suficiente... Pero en un mismo sitio debería de haber un límite de años, porque llega un momento en el que se crean muchos juicios, muchas cosas... (03.5).

[Imagina que] tienes mucha experiencia, pero vas a un centro en el que no conoces el contexto. ¿Hasta qué punto tú puedes ser bueno para ese sitio (...)? ¿O sería mejor una persona de menos experiencia pero que sepa afrontar ese contexto? (03.7).

3.4. Emociones

No podremos dar sentido profundo al conocimiento explicitado desde la práctica si no analizamos al mismo tiempo las emociones que dicha práctica suscita,

tanto las acciones de los demás agentes como la propia de los directores. Muchos de los participantes declararon haber aprendido a cuidarse emocionalmente, de manera que ahora experimentan satisfacción ante situaciones difíciles que antes les producían una gran inquietud (09.5).

Concretamente, hemos registrado miedo e inseguridad durante los primeros años en el cargo. Les preocupaba especialmente la construcción de relaciones satisfactorias en sus claustros, crear entornos de trabajos agradables y la aceptación social de su acción directiva (05.4, 09.6). Las expresiones de alegría se asocian al sentimiento de logro al llevar a cabo procesos de cambio efectivos o bien de mejora de las relaciones entre los diferentes colectivos (03.2, 03.3, 03.4, 03.5). Una alegría que en algunos casos aparece matizada por el desgaste que experimentan, del cual muchos son conscientes, y por el que se plantean si no valdría la pena volver a ser maestro a secas o bien promocionar hacia la inspección. La tristeza se manifiesta en nuestros registros ante la impotencia de formar auténticos grupos de trabajo (06.7) o ante la escasa autonomía de los centros escolares en la toma de decisiones.

En cuanto al grupo de emociones relativas al ámbito social se identifica el sentimiento de culpa que manifiestan muchos de los participantes cuando piensan que le están *robando tiempo* a sus respectivas familias (05.2). Las tareas de dirección requieren de una intensa implicación tanto de presencia física como de atención emocional, lo que repercute directamente en la vida personal y familiar de los directores y directoras escolares. Por último, los directivos participantes manifiestan claramente indignación ante ciertas actuaciones de la administración educativa y el servicio de inspección (15.2, 15.4, 15.7).

4. Discusión

Tal como esperábamos, la discusión sobre la práctica directiva en pequeños grupos de participantes en un programa de formación consiguió activar los recuerdos de estos sobre sus experiencias personales, así como sus representaciones mentales asociadas a dichas experiencias. De este modo salieron a la luz aspectos del conocimiento práctico de los participantes (Schön, 1983) o sus teorías-en-acción (Pozo et al., 2010). No obstante, la mayor parte de las expresiones del conocimiento práctico recogidas permanece en el primero de los tres niveles que Clarà y Mauri (2010) plantean para las teorías implícitas: representaciones implícitas, teorías de dominio y principios implícitos. El formato de coaching grupal -la modalidad adoptada por el programa de formación- resultó apropiado para evidenciar las representaciones implícitas de los participantes, pero en raras ocasiones fueron formuladas teorías de dominio o principios implícitos. Estos requieren grados mayores de elaboración y profundización introspectiva, lo cual, probablemente, necesite más tiempo así como un contexto de interacción más personalizado entre el participante y el formador.

Las metáforas constituyeron un eficaz recurso para articular la reflexión-en-la-acción de los participantes, como constataron también Aparicio y Pozo (2006) y Loo-Corey (2013), por su capacidad para sintetizar de maneras habitualmente muy expresivas tanto los aspectos cognitivos como los emocionales que rodean al conocimiento práctico (Van Driel, De Jong y Verloop, 2005).

Respecto al contenido de ese conocimiento práctico, el de los sujetos analizados no cubrió por igual las categorías sugeridas por el esquema teórico del cual partió nuestro análisis (Lazaridou, 2008). Si unimos nuestros registros sobre el ‘conocimiento acerca de la organización’ y los del ‘conocimiento de las tareas’, estos no llegan al volumen de los consignados en la categoría ‘conocimiento acerca de las personas y las relaciones’. Esto implica que la dimensión que Salvador, Fuente y Álvarez (2009) denominan ‘relacional y comunitaria’ ocupa el primer plano de las preocupaciones de los participantes.

Lo anterior es congruente con el papel creciente que la literatura de investigación sobre el liderazgo atribuye a las relaciones informales (Spillane y Healey, 2010; Torrance, 2013) y a las redes sociales (Daly, 2010; Torrance y Humes, 2015) dentro de la organización y con la necesidad, en consecuencia, de desplegar liderazgos más orgánicos (King y Stevenson, 2017), que se ajusten a las características y necesidades de las personas y grupos que la componen.

5. Conclusiones e implicaciones

El conocimiento práctico expresado por los directores acerca de la organización cubrió, aunque desigualmente, las cuatro categorías previstas por nuestro marco conceptual: conocimiento de las limitaciones; de la complejidad de su trabajo; de las leyes, normativas y recursos de los que disponen; y de la administración del tiempo. Los directores escolares participantes en nuestro estudio percibieron a la administración y, en concreto, a la inspección escolar como la principal fuente de limitaciones de su acción directiva. La complejidad de la dirección escolar quedó registrada en algunas metáforas que resaltaban que su trabajo se desarrolla en medio de continuas perturbaciones, está sometido a sobrecarga de tareas, y necesita una alerta constante, así como actuar con tacto y parsimonia. También reconocen el peso que la gestión burocrática tiene en su trabajo y se muestran divididos entre la aceptación y la resistencia a que este tipo de tareas se conviertan en predominantes.

Sin embargo, nuestros registros señalan el conocimiento acerca de las personas y las relaciones como el foco de mayor interés en la reflexión de los directivos participantes en el programa de formación. Una serie de metáforas señalan este ámbito como una zona de frecuente confrontación, donde a menudo hay que desplegar variadas estrategias micropolíticas. Otras señalan la importancia de conocer bien a la comunidad educativa de sus centros, poniendo en especial el foco

de su preocupación en las familias de los estudiantes, con el objeto de conseguir su implicación en la vida de la organización.

La construcción de relaciones sociales satisfactorias y productivas es, sin duda, el principal objeto de preocupación de los participantes. Esto se manifiesta en nuestros registros en conocimiento relevante acerca de cómo fomentar un clima social satisfactorio, en concreto las dificultades que hay que superar para ello y las estrategias que deben ser desplegadas: fomentar el trabajo en equipo, construir comunidad, o gestionar los significados culturales. Pero también se manifiesta en la preocupación por organizar modalidades de trabajo productivas y eficaces, lo cual implica el conocimiento acerca de la delegación de responsabilidades y la participación en las decisiones.

La reflexión de los participantes en el estudio sobre sus propias trayectorias biográficas hizo emerger también un conocimiento de sí mismo y de los cambios que el ejercicio del liderazgo ha operado en ellos que puede ser muy útil para informar en el futuro sobre estrategias de formación bajo la modalidad de *coaching*, tanto individual como grupal. Del mismo modo, el conocimiento sobre las emociones desplegadas que hemos registrado puede servir a igual propósito.

El conocimiento de las tareas viene marcado en nuestros registros por la sensación de sobrecarga, la necesidad de priorizar y de adaptar el perfil de liderazgo al contexto en el que se trabaja. La planificación y la innovación aparecen como tareas cruciales de la acción directiva.

El repertorio de conocimientos prácticos que hemos organizado y codificado en este artículo puede servir a futuros programas de formación continua de directivos escolares como base de discusión y análisis de la experiencia de los participantes. Los formadores de dichos programas podrían utilizar las dificultades identificadas por los participantes en nuestro estudio, sus representaciones imaginarias y sus reglas y principios de la práctica para provocar ciclos de reflexión en los directivos en formación y, a la vez, para sacar a la luz el conocimiento práctico que ellos mismos poseen. La investigación sobre el liderazgo educativo se beneficiará entonces de una base de conocimiento práctico sobre la dirección y el liderazgo escolar construida a partir de la acción directiva en contextos escolares diversos.

6. Referencias

Aparicio, J.A. y Pozo, J.I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En Scheuer, N., Pozo, J.I., Pérez-Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín-Ortega, E. y De-la-Cruz, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 265-288). Barcelona: Graó.

- Bautista-Arellano, A., Pérez-Echeverría, M.P., y Pozo, J.I. (2011). Concepciones de profesores de piano sobre la evaluación. *Revista de Educación*, 355, 443-466. DOI: 10.4462/1988-592X-RE-2011-355-032.
- Begley, P.T. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6), 570-589. DOI: 10.1108/09578230610704792.
- Bolívar, A., y Ritacco, M. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 119(24). DOI: 10.14507/epaa.24.2512.
- Botha, R.J.N. (2014). Knowledge Beliefs and Problem-solving Capabilities among South African School Principals. *Journal of Social Sciences*, 38(3), 247-253. DOI: 10.1080/09718923.2014.11893255.
- Cantón-Mayo, I., y Arias-Gago, A.R. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 227-248. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/handle/10201/27108>.
- Clandinin, D.J., y Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Clarà, M., y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. DOI: 10.1174/021037010791114625.
- Daly, A.J. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Day, C., y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Berkshire, UK: CfBTE ducation Trust.
- Devos, G., y Bouckenooghe, D. (2009). An Exploratory Study on Principals' Conceptions about Their Role as School Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173-196. DOI: 10.1080/15700760902737196.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Heredia-Manrique, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación en los profesores*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hoekstra, A., Brekelmans, M., Beijaard, D., y Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673. DOI: 10.1016/j.tate.2008.12.007.

- King, F. y Stevenson, H. (2017) "Generating change from below: what role for leadership from above?", *Journal of Educational Administration*, 55(6) 657-670. DOI: 10.1108/JEA-07-2016-0074.
- Lazaridou, A. (2007a). Values in principals' thinking when solving problems. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 339-356. DOI: 10.1080/13603120701381758.
- Lazaridou, A. (2007b). How effective principals think while solving problems. *International Electronic Journal for Learning in Leadership*, 10(15). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/263968077_How_effective_principals_think_while_solving_problems.
- Lazaridou, A. (2009). The Kinds of Knowledge Principals Use: Implications for Training. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(10), 1-15. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898891.pdf>.
- Loo-Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis Doctoral inédita.
- Macchiarola, V., y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12), 1009-1018. DOI: 10.1002/asi.10109.
- Moos, L. y Johansson, O. (2009). The International Successful School Principalship Project: success sustained?. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780. DOI:10.1108/09578230910993140.
- Nestor-Baker, N.S., y Hoy, W.K. (2001). Tacit Knowledge of School Superintendents: Its Nature, Meaning, and Content. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 86-129. DOI: 10.1177/00131610121969253
- Oliva-Rodríguez, N. y López-Yáñez, J. (2019) Autoaprendizaje en Pequeños Grupos para la Formación de Directores Escolares. Análisis de un Programa Piloto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1) 77-93. DOI: 10.15366/reice2019.17.1.005.
- Peariso, J.F. (2011). A study of principals' instructional leadership behaviors and beliefs of good pedagogical practice among effective California high schools serving socio economically disadvantaged and English learners. *Stat ewide Agricultural Land Use Baseline 2015*. Liberty University.

- Perafán-Echeverri, G.A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. OECD publishing.
- Porlán, R., Rivero, A., y Pozo, M. (1997). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de Las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez-Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I., Martín, E., Pérez-Echeverría, M.P., Scheuer, N., Mateos, M., y De-la-Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti... Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 179-184. DOI: 10.1174/021037010791114580.
- Rodríguez-Pech, J.C., y Martínez-Rodríguez, J.B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 139-151. DOI: 10.6018/reifop.18.3.204341.
- Salvador, M., Fuente, M., y Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 275-288. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/230720>.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professional sthink in action*. New York: Basic Books.
- Spillane, J.P. y Healey, K. (2010) "Conceptualizing School Leadership and Management From a Distributed Perspective: An Exploration of Some Study Operations and Measures". *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. DOI: 0013-5984/2010/11102-0003 \$10.00.
- St.Germain, L., y Quinn, D.M. (2006). Investigation of Tacit Know ledge in Principal Leadership. *The Educational Forum*, 70(1), 75-90. DOI: 10.1080/00131720508984873.
- Torrance, D. (2013) Distributed leadership: challenging five generally held assumptions, *School Leadership & Management*, 33:4, 354-372, DOI: 10.1080/13632434.2013.813463.

- Torrance, D. y Humes, W. (2015). The shifting discourses of educational leadership: International trends and Scotland's response. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5) 792-810. DOI: 10.1177/1741143214535748.
- Van Driel, J., De Jong, O., y Verloop, N. (2005). The conceptions of chemistry teachers about teaching and learning of a curriculum innovation. *International Journal of Science Education*, 27(3), 303-322.
- Wagner, R.K., y Sternberg, R.J. (1985). Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(2), 436-458.
- Yukl, G.A. (2008). *Liderazgo en las organizaciones* (6a ed.). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Zhang, W., y Brundrett, M. (2010). Schoolleaders' perspective son leadership learning: The case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158. DOI: 10.1177/0892020610376792.

Agradecimientos y financiación del artículo:

El estudio presentado es parte del proyecto financiado: Sánchez-Moreno, M. y López-Yáñez, J. (Co-Dir.) (2015-2018) *Formación de directores de instituciones de formación primaria, secundaria y superior basada en el análisis de la práctica y el coaching*. Ministerio de Economía y Competitividad. Secretaría de Estado de Investigación. Convocatoria de proyectos de I+D+i. Referencia: EDU2014-53175-P.

Cómo citar este artículo:

Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Toussaint-Banville, M. (2019). Conocimiento práctico de directores escolares participantes en un dispositivo de formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 107-130. doi:10.30827/profesorado.v23i2.9390

Anexo 1

Sistema de categorías diseñado para el análisis primario de los datos. Dimensión ‘Conocimientos tácitos y explícitos del participante’ (CON). Fuente: Elaboración propia

Categorías	Descripción
CON.MET <i>Metáforas</i>	Se codificarán todas aquellas metáforas, analogías, refranes, juegos de palabras, etc., que los participantes empleen para describir su labor de dirección, la escuela o el hecho educativo en general.
CON.CRE <i>Creencias</i>	Se incluirán aquí las intervenciones de los participantes (directas e indirectas) que reflejan sus creencias, sus teorías implícitas, los valores y principios que les guían en su quehacer, etc. (se puede referir a cualquier temática: a la educación o a la dirección en general pero también a cuestiones más específicas, por ejemplo, a los roles de los diferentes colectivos, a las relaciones de poder, etc.)
CON.EMO <i>Emociones</i>	Testimonios de los participantes que se refieren a sus emociones en el ejercicio de la dirección escolar.
CON.DIF <i>Dificultades</i>	Comentarios de los participantes que reflejan sus dudas o carencias en el ejercicio de la dirección escolar.
CON.EXP <i>Conocimientos explícitos</i>	Se incluirán aquí todas aquellas intervenciones de los participantes que hagan referencia explícitamente a saberes, destrezas, aptitudes, etc. que poseen. No solamente se pueden ver durante su tiempo “en foco” sino también podemos verlos en sus preguntas, consejos y análisis que hacen de las situaciones de los demás.
CON.PRA <i>Prácticas consolidadas</i>	Aquí se incluyen las intervenciones que hacen referencias a prácticas consolidadas y rutinas que podemos ver por ejemplo en su manera de abordar los problemas, en el tipo de soluciones que les dan, etc.
CON.BIO <i>Biografía</i>	Comentarios de los participantes que reflejen aspectos significativos de su trayectoria profesional, a la construcción de su identidad como docentes o directivos y a la adquisición de su experiencia y sus conocimientos.