



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

Saida López Crespo



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorado en Educación**

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos



Tesis doctoral

Realizada por Saida López Crespo

Dirigida por Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, julio de 2020



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorado en Educación**

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

The role of school principal for the promotion of informal teacher learning in the schools

Tesis doctoral

Doctoranda: Saida López Crespo

Director: Dr. Joaquín Gairín Sallán

Bellaterra, julio de 2020

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, autor/autora, etc.). Cada vez que se mencionan a los directivos, a los docentes, etc. se hace referencia a ambos géneros, sin que implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

Los términos aprendizaje informal y aprendizaje formal y sus respectivos acrónimos (AI y AF) se utilizan indistintamente a partir del marco aplicado.

A mi familia

AGRADECIMIENTOS

Quisiera dedicar esta página para agradecer a todas aquellas personas que, de un modo u otro, me han mostrado su apoyo en esta etapa y/o han contribuido al desarrollo de esta tesis.

En primer lugar, quiero agradecer al Dr. Joaquín Gairín la oportunidad que me ha brindado permitiéndome formar parte del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO). Abrirme las puertas al EDO ha supuesto para mí la posibilidad de crecer profesional y personalmente. También quisiera resaltar su gran labor como director de esta tesis, aconsejándome y orientándome durante todo este proceso. Una reunión de tutoría con él, para tratar asuntos de la tesis, me servía de activación e impulso para seguir adelante, sobre todo en los momentos en los que podía flaquear.

Gracias a todos los compañeros del grupo EDO, porque la tan común pregunta “¿cómo llevas la tesis?”, que he de reconocer que al escuchar esas palabras los nervios y la angustia se apoderaban de mí, me demostraba vuestra consideración y apoyo.

A todos los informantes y expertos os agradezco enormemente vuestra participación en esta investigación. Simplemente el hecho de querer colaborar, mostrando vuestro interés y/o preocupación por la temática, ya suponía en mí el refuerzo de mi inclinación por este estudio.

También quisiera mostrar mi agradecimiento al Dr. Duncan Waite (Dept of Counseling, Leadership, Adult Education & School Psychology, Texas State University) por recibirme con los brazos abiertos y tratarme con tanta estima. A su vez, le doy gracias por permitirme conocer su trabajo y ponerme en contacto con profesionales de los que aprender.

A mis amigas les agradezco los ánimos que me han ido dando durante estos años, sus charlas motivadoras y la comprensión que me han demostrado cuando algún día no he estado muy amigable. Laura no podré olvidar tu predisposición a querer escucharme hablar sobre mi tesis y, especialmente, tu iniciativa para realizar entre las dos “debates pedagógicos” sobre mi tesis y, así, compartir conmigo tu visión sobre esta.

Por último, pero no menos importante, gracias a mi familia, pero sobre todo a mis padres, Arturo y Lali, y a hermano Abel. Tengo tanto que agradecer... gracias a vosotros estoy “aquí”, porque habéis sido los primeros en confiar en mí y en animarme con todo esto. También vosotros habéis sido quienes más habéis tenido que aguantar mi mal carácter en mis días malos. Por todo ello y más, gracias.

Ripollet, julio de 2020

La realización de la presente Tesis Doctoral ha sido posible gracias al apoyo económico para contratos predoctorales para la formación de doctores (BES-2015) del Ministerio de Economía y Competitividad, Resolución del BOE a 5 de junio de 2015.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	15
INTRODUCTION.....	17
BLOQUE I. DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO	21
1.1. Motivaciones y justificación inicial.....	21
1.1.1. <i>¿Por qué estudiar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado?</i>	22
1.1.2. <i>¿Por qué estudiar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado?</i>	23
1.2. Planteamiento del problema	25
1.3. Objetivos	27
1.4. Lineamientos metodológicos	28
1.5. Fases de la investigación y cronograma	31
CHAPTER 1. JUSTIFICATION AND DESIGN	35
1.1. Motivations and initial justification	35
1.1.1 <i>Why study informal teacher learning in the workplace?</i>	36
1.1.2. <i>Why study the role of school principals in promoting informal teacher learning?</i>	37
1.2. Approach of the problem.....	38
1.3. Objectives	40
1.4. Methodological guidelines.....	41
1.5. Research phases and schedule	44
BLOQUE II. MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 2. EL APRENDIZAJE INFORMAL EN EL LUGAR DE TRABAJO	49
2.1. Delimitación conceptual del Aprendizaje Informal	49
2.2. El aprendizaje en el lugar de trabajo	54
2.3. El Aprendizaje Informal en el lugar de trabajo y en la organización.....	65
2.4. Algunos modelos para considerar	73
2.4.1. <i>Modelo original de aprendizaje informal</i>	74
2.4.2. <i>Modelo de aprendizaje informal en el lugar de trabajo</i>	75
2.4.3. <i>Modelo para el aprendizaje informal</i>	76
2.4.4. <i>Modelo para la integración del aprendizaje con las prácticas organizativas</i>	77
2.4.5. <i>El Modelo 3-P de aprendizaje en el lugar de trabajo</i>	78
2.4.6. <i>Modelo integrado de construcción del aprendizaje informal</i>	79
2.4.7. <i>Modelo para dar sentido a la experiencia</i>	81

ÍNDICE

2.4.8. Modelo de aprendizaje informal en el contexto organizacional y social	82
2.4.9. Modelo de aprendizaje informal en términos de complejidad y contexto social	83
2.5. Algunas reflexiones sobre los anteriores modelos	88
2.6. A modo de síntesis.....	89
CAPÍTULO 3. LA GENERACIÓN DEL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO	93
3.1. El profesorado y el aprendizaje informal	94
3.2. Actividades de aprendizaje informal	100
3.3. Condicionantes del aprendizaje informal.....	113
3.4. Resultados del aprendizaje informal	134
3.5. A modo de síntesis.....	142
CAPÍTULO 4. EL ROL DIRECTIVO ORIENTADO AL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO	145
4.1. Aproximación a la concepción del rol directivo.....	145
4.2. El rol directivo y el aprendizaje informal del profesorado	157
4.3. Funciones y actuaciones directivas	163
4.4. Algunos condicionantes	172
BLOQUE III. MARCO APLICADO	
CAPÍTULO 5. DISEÑO METODOLÓGICO.....	179
5.1. Paradigmas de investigación	179
5.3. Fases de desarrollo de la investigación	185
5.4. Técnicas para la obtención de datos	187
5.4.1. El cuestionario	188
5.4.2. La entrevista semiestructurada	190
5.5. Los instrumentos para la recogida de datos.....	191
5.5.1. Diseño y validación de la matriz general	192
5.5.2. Construcción y validación de los cuestionarios.....	205
5.6. A modo de síntesis.....	211
CAPÍTULO 6. TRABAJO DE CAMPO.....	213
6.1. Fase 1. Cuantitativa	213
6.1.1. Gestiones iniciales	213
6.1.2. Aplicación y seguimiento de los cuestionarios.....	217
6.1.3. Descripción de la muestra final de la fase cuantitativa.....	218
6.1.4. Almacenamiento y tratamiento de los datos cuantitativos	221
6.2. Fase 2. Cualitativa	222
6.2.1. Gestiones iniciales	222
6.2.2. Descripción de la muestra de la fase cualitativa	224
6.2.3. Realización de las entrevistas.....	225

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

6.2.4. Transcripción y almacenamiento de los datos cualitativos	226
6.2.5. Tratamiento de los datos cualitativos	226
6.3. Finalización del trabajo de campo	234
6.4. A modo de síntesis.....	234
CAPÍTULO 7. RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	237
7.1. Carácter del AI	238
7.1.1. Consistencia interna de las categorías	238
7.1.2. Análisis descriptivo de resultados.....	239
7.1.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado	242
7.2. Actuaciones para el AI	245
7.2.1. Consistencia interna de la categoría	246
7.2.2. Análisis descriptivo de resultados.....	246
7.3. Condicionantes del AI.....	247
7.3.1. Consistencia interna de las categorías	247
7.3.2. Análisis descriptivo de resultados.....	248
7.3.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado	252
7.3.4. Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado	255
7.4. Funciones directivas para el AI	256
7.4.1. Consistencia interna de las categorías	256
7.4.2. Análisis descriptivo de resultados.....	257
7.4.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado	262
7.4.4. Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado	266
7.5. Modelos de regresión múltiple para las funciones directivas para el AI	267
7.6. A modo de síntesis.....	270
CAPÍTULO 8. RESULTADOS CUALITATIVOS	275
8.1. Carácter del AI	276
8.1.1. Relevancia del AI.....	276
8.1.2. Fuentes personales del AI.....	280
8.1.3. Actividades de AI	288
8.1.4. Resultados del AI	297
8.2. Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas	302
8.3. Condicionantes del AI.....	304
8.3.1. Factores organizativos	304
8.3.2. Factores del puesto de trabajo	308
8.3.3. Factores personales.....	310
8.3.4. Factores externos.....	313

ÍNDICE

8.4. Funciones directivas para el AI	315
8.4.1. Función de gestor	315
8.4.2. Función de facilitador.....	317
8.4.3. Función de educador	320
8.4.4. Función de desarrollador	322
8.5. Condicionantes del rol directivo para el AI	324
8.5.2. Factores del puesto directivo.....	326
8.5.3. Factores organizativos	327
8.6. Estrategia directiva para el AI	328
8.6.1. Líneas de actuación	328
8.6.2. Retos y dificultades	332
8.7. A modo de síntesis.....	333

BLOQUE IV. MARCO CONCLUSIVO

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN DE RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	341
9.1. Discusión de resultados.....	341
9.1.1. En relación con el carácter del AI	341
9.1.2. En relación con las actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas	343
9.1.3. En relación con los condicionantes del AI.....	344
9.1.4. En relación con las funciones directivas para el AI	347
9.1.5. En relación con los condicionantes del rol directivo para el AI	350
9.1.6. En relación con la creación de una estrategia directiva para el AI	352
9.2. Conclusiones	353
9.2.1. Caracterizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado	353
9.2.2. Analizar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo	356
9.2.3. Caracterizar el rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.....	358
9.2.4. Analizar los condicionantes del rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado	361
9.2.5. Proponer un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos	362
9.3. Propuesta de Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos.....	363
9.3.1. Presentación del Modelo	364
9.4. Limitaciones de la investigación	378
9.5. Nuevas líneas de investigación	379
CHAPTER 9. DISCUSSION OF RESULTS, CONCLUSIONS AND PROPOSALS	383

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

9.1. Discussion of results.....	383
9.1.1. Regarding the nature of IL	383
9.1.2. Regarding actions for IL and related personal skills	385
9.1.3. Regarding the antecedents of IL	386
9.1.4. Regarding school principals' functions for ITL.....	389
9.1.5. Regarding the conditioning factors of the role of school principal for ITL.....	392
9.1.6. Regarding the creation of a managerial strategy for ITL.....	394
9.2. Conclusions	394
9.2.1. Defining the informal teacher learning in the workplace	394
9.2.2. Analyzing factors that have an impact on informal teacher learning in the workplace	397
9.2.3. Defining the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace	399
9.2.4. Analyzing the determining factors of the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace	401
9.2.5. Proposing a management strategy model to promote informal teacher learning in schools	402
9.3. Proposal for a management strategy model to integrate ITL in schools.....	403
9.3.1. Presentation of the Model	404
9.4. Research limitations	417

BLOQUE V. REFERENCIAS

CAPÍTULO 10. REFERENCIAS.....	423
--------------------------------------	------------

BLOQUE VI. ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS	441
ÍNDICE DE FIGURAS.....	443
ÍNDICE DE GRÁFICOS	445

BLOQUE VII. ANEXOS EN PAPEL

Anexos en papel.....	449
Anexo 1. Cuestionario para el profesorado.....	449
Anexo 2. Cuestionario para el directivo	455
Anexo 3. Guion entrevista semiestructurada a profesores	461
Anexo 4. Guion entrevista semiestructurada a directivos	462
Anexo 5. Plantilla de validación del Modelo	465
Anexo 6. Opiniones y sugerencias de los expertos acerca del Modelo	466
Anexo 7. Informe de desarrollo docente	468
Anexo 8. Perfil profesional del docente.....	470

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje que el profesorado construye informalmente en su lugar de trabajo debe ser considerado como una forma más de aprendizaje profesional. Reconocer el valor de este aprendizaje para la mejora profesional y organizativa es una primera condición para su consideración.

Tanto docentes como directivos deben comprometerse y apostar para construir y promover aprendizajes informales en sus respectivos centros, si consideramos que esta modalidad es, según autores (Callahan, Watkins y Marsick, 2000; Cross, 2007), más del 60% de todo lo que aprendemos. Más allá de la sensibilización en torno al aprendizaje informal, los docentes deben conocer las posibilidades para generar este aprendizaje en sus lugares de trabajo y los directivos precisan saber qué actuaciones y estrategias deben desarrollar para facilitar y promover este aprendizaje en sus centros educativos.

Esta tesis tiene como objetivo general el analizar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos y se centra en la Comunidad Autónoma de Cataluña. En un primer momento, se trata de conocer cómo los docentes y directivos aprenden informalmente en sus lugares de trabajo, identificando los condicionantes que favorecen o dificultan la generación de estos aprendizajes. En un segundo momento, indagar cómo los directivos actúan para facilitar y promover este aprendizaje en los centros educativos.

Al respecto, se ha realizado un estudio en los centros educativos de Cataluña (etapas de primaria, primaria y secundaria y secundaria) bajo el paradigma interpretativo y adoptando un enfoque metodológico mixto. Concretamente, se ha seleccionado el diseño mixto secuencial con el enfoque cualitativo como predominante (cuan→ CUAL) y se ha adoptado el enfoque de conexión a la hora de integrar los datos cuantitativos y cualitativos. Los resultados, todo y no ser generalizables para todos los contextos, representan una primera aproximación al objeto de estudio y permiten extraer tendencias acerca de este.

La revisión de la literatura, los resultados extraídos con el estudio y las conclusiones derivadas han permitido proponer un modelo de estrategia directiva para integrar el aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

Esta memoria de Tesis Doctoral recoge el proceso seguido para el desarrollo de la investigación. La memoria se organiza en nueve capítulos agrupados en cuatro bloques. Al final de la memoria se incluyen las fuentes documentales consultadas y referenciadas y los documentos anexos, estos últimos tanto en papel como en formato digital.

El primer bloque comprende el Capítulo 1. *Justificación y diseño*, donde se exponen y justifican los motivos para realizar esta investigación. También, se dedica este primer capítulo a plantear el problema de investigación, los objetivos, los lineamientos metodológicos generales y las fases y el cronograma de la investigación.

El segundo bloque comprende tres capítulos que presentan las bases conceptuales y teóricas del objeto de estudio. El Capítulo 2. *El aprendizaje Informal en el lugar de trabajo*, presenta el marco conceptual de referencia para situar, conceptualizar y comprender el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, y, por ende, en la organización. En el Capítulo 3. *La generación del aprendizaje*

informal del profesorado, se profundiza en cómo los docentes aprenden informalmente, a través de qué actividades, qué condicionantes influyen en su generación, qué habilidades necesita el profesorado y qué resultados se consiguen. El Capítulo 4. *El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado*, aborda la relación entre el rol directivo y el aprendizaje informal del profesorado.

El tercer bloque se refiere al marco aplicado y se compone de cuatro capítulos. El capítulo 5. *Diseño metodológico*, enmarca la investigación desde el punto epistemológico y metodológico. En el Capítulo 6. *Trabajo de campo*, se describen las fases y los procedimientos seguidos en el trabajo de campo. La presentación de resultados se realiza en dos capítulos (Capítulo 7. *Resultados cuantitativos* y Capítulo 8. *Resultados cualitativos*), ya que se adopta el enfoque de conexión a la hora de integrar los datos cuantitativos y cualitativos, donde los resultados de una primera fase son utilizados para informar y determinar la recolección de datos de la siguiente fase.

Finalmente, el cuarto bloque relativo al marco conclusivo presenta el Capítulo 9. *Discusión de resultados, conclusiones y propuestas*. Este noveno capítulo muestra la discusión de los resultados realizada a partir del marco teórico, expone las conclusiones, presenta la propuesta de Modelo de estrategia directiva para integrar el aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos y hace referencia a las principales limitaciones del estudio y a las futuras líneas de investigación.

La presente tesis opta a la Mención de Doctor Internacional, por lo que la introducción, el Capítulo 1 y el Capítulo 9 se presentan también en versión inglesa.

INTRODUCTION

The type of learning that teachers acquire informally in the workplace should be seen as another form of professional learning. Recognising the value of this type of learning for professional and organizational growth is a key condition for its appreciation.

Both teachers and school principals must commit to generate and promote their informal learning in their respective schools, if we consider that this way of learning, according to authors (Callahan, Watkins and Marsick, 2000; Cross, 2007), makes up more than 60% of everything we learn. Beyond awareness of informal learning, teachers need to be aware of the possibilities for informal learning in the workplace, while school principals need to know what actions and strategies they can develop to facilitate and promote informal learning in their schools.

This thesis aims to analyse the role of school principals in promoting informal teacher learning in schools, with a focus on the Autonomous Community of Catalonia. At first, it is a question of knowing how teachers and school principals learn informally in their workplace, identifying the determining factors that encourage or hinder this type of learning. Secondly, this thesis aims to investigate how school principals act to facilitate and promote this type of learning in their schools.

In this regard, a study has been carried out in schools in Catalonia (primary, primary and secondary and compulsory secondary schools) under the interpretive paradigm and adopting a mixed methodological approach. Specifically, a sequential mixed method design was chosen, with a predominantly qualitative approach (quan→ QUAL) and the connection approach has been adopted in integrating quantitative and qualitative data. While they cannot be generalised for all contexts, the results represent a first approximation to the object of study and allow us to extrapolate related trends.

The literature review, the results drawn from the study and the corresponding conclusions have made it possible to propose a model management strategy that integrates informal teacher learning in schools.

This thesis report reflects on the process followed to carry out the research. The report is organised into nine chapters, which are grouped into four blocks. The end of the report includes the consulted and referenced documentary sources and the annexed documents, in both on paper and digital format.

Chapter 1 includes the first block, titled *Justification and design*, which sets out the reasons for conducting this research. The first chapter is also devoted to presenting the research problem, the study objectives, the general methodological guidelines and the stages and schedule for the research.

The second block is made up of three chapters that present the conceptual and theoretical bases of the object of study. Chapter 2. *Informal learning in the workplace* presents the conceptual frame of reference for situating, conceptualising and understanding informal learning in the workplace, and therefore in organizations. Chapter 3. *Generating informal teacher learning* goes further into how teachers learn informally, through what activities, what determining factors influence them, what skills teachers need and what results are achieved. Chapter 4. *The role of school principal*

oriented towards informal teacher learning addresses the relationship between management and informal teacher learning.

The third block deals with the applied framework and consists of four chapters. Chapter 5. *Methodological design*, frames the research from an epistemological and methodological point of view. Chapter 6. *Fieldwork*, describes the phases and procedures followed in the fieldwork. The presentation of results is carried out in two chapters (Chapter 7. *Quantitative results* and Chapter 8. *Qualitative results*), since the connection approach is adopted when integrating quantitative and qualitative data, where the results of a first phase are used to inform and determine the data collection of the next phase.

Finally, the fourth block in the final section includes Chapter 9. *Discussion of results, conclusions and proposals for future research*. Chapter 9 presents the discussion of results carried out on the basis of the theoretical framework, sets out the thesis conclusions, presents a proposal for a management strategy that integrates informal teacher learning in schools, and refers to the main limitations of the study and future lines of research.

This thesis aims to qualify as an International Doctorate, so the introduction, Chapter 1 and Chapter 9 are also written in English.

BLOQUE I.
DISEÑO GENERAL DE LA
INVESTIGACIÓN



1

Capítulo 1.
Justificación y diseño

Capítulo 1. Justificación y diseño

Este primer capítulo, organizado en cinco apartados, tiene por objetivo presentar, por un lado, el objeto de estudio de la investigación y, por otro lado, el diseño general de la misma.

Los dos primeros apartados se dedican a justificar la relevancia y la pertinencia del objeto de estudio de esta investigación. En un primer momento, se exponen las diferentes razones que explican por qué se ha llevado a cabo esta investigación y, en un segundo momento, se describe el problema de investigación, que da pie a la formulación de las preguntas que la sustentan.

Los tres siguientes y últimos apartados presentan el diseño general de la investigación. El tercer apartado define el objetivo general y específicos de la misma en relación al problema y a las preguntas de investigación previamente planteadas. El cuarto apartado expone los principales lineamientos metodológicos que guían el proceso de investigación. Por último, el quinto apartado describe las diferentes fases de la investigación y muestra el cronograma seguido durante su transcurso.

1.1. Motivaciones y justificación inicial

Esta investigación se centra en el rol del directivo para promover el aprendizaje informal (AI) del profesorado en los centros educativos. Los principales motivos que han llevado a la realización de la misma, en el marco de los estudios de Doctorado en Educación, se relacionan con intereses e inquietudes personales, profesionales y sociales.

Para comenzar, a nivel personal, la inclinación por el estudio de la figura directiva en los centros educativos y su incidencia en la mejora profesional y organizativa ha estado presente en la investigadora desde antes de iniciar los estudios de doctorado. Concretamente, el interés por el tema llevó a la realización del trabajo final de máster “Los directivos ante proyectos de innovación: liderando el cambio” (López-Crespo, 2015).

Desde un punto de vista profesional, formar parte del Equipo de Desarrollo Organizacional- EDO (<http://edo.uab.cat/es>) de la Universitat Autònoma de Barcelona, a través de la vinculación al proyecto “*ICEDU- Análisis de los procedimientos de aprendizaje organizativo e informal en las escuelas. Validación de propuestas tecnológicas para el desarrollo organizativo y profesional*”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España (ref. EDU2014-56070-P), ha permitido tener la oportunidad de participar en otras investigaciones relacionadas con el aprendizaje informal y la gestión del conocimiento organizativo, entre las que se destacan:

- Mapa de buenas prácticas en creación y gestión del conocimiento en la Administración pública catalana (2015EAPC-00006). (2016-2017). Miembro del proyecto. Entidad financiera: Escola d'Administració Pública de Catalunya.
- GAVI - Guía para la mejora de los Aprendizajes Vivenciales en la Facultad de Ciencias de la Educación. (2018). Miembro del proyecto. Entidad financiera: Facultat de Ciències de l'Educació (UAB).
- Avaluació de l'impacte del Pla de Desenvolupament Professional i Gestió del Coneixement de l'Àrea de Drets Socials. (2019). Miembro del proyecto. Entidad financiera: Ayuntamiento de Barcelona.

Y en cuanto al interés social y científico, el aprendizaje informal ha resultado ser un tema controvertido y, así, se demuestra ya en la dificultad por definir dicho término. A su vez, al relacionar el aprendizaje informal y el aprendizaje profesional se comprueba que, todo y que las investigaciones evidencian una alta contribución del aprendizaje informal para el desarrollo profesional, las organizaciones no acaban de apostar por este aprendizaje y, por tanto, no lo incorporan en su estrategia formativa habitual.

Los centros educativos son los escenarios donde el profesorado se desarrolla profesionalmente y estos deben configurarse de tal manera que permitan el crecimiento profesional del profesorado. Posibilitar y promover que el profesorado aprenda en su lugar de trabajo debe ser una función desarrollada por los centros educativos y tomada en cuenta principalmente por los directivos.

En definitiva, estos tres tipos de intereses e inquietudes se han interrelacionado dando como resultado la concreción y el desarrollo de esta investigación.

1.1.1. ¿Por qué estudiar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado?

El aprendizaje permanente del profesorado es un valor indispensable para la mejora escolar, por su incidencia en la calidad del trabajo docente, en el rendimiento estudiantil y en las innovaciones escolares (Bredeson y Johansson, 2000; Jones y Dexter, 2016; Korthagen, 2017; Repetto, 2013; Shoshani y Eldor, 2016).

La formación inicial que recibe el profesorado no permite dar respuesta a los constantes y cambiantes desafíos que caracterizan la función docente (OECD, 2014a, 2014b, 2019b; Opfer, 2016; Schleicher, 2020). Actualizar los conocimientos y prácticas docentes se vuelve una necesidad y una obligación, tanto para la adaptación ante los cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje como para la proyección de la propia carrera profesional (Akiba, 2015; Clark, Livingstone y Smaller, 2012; Coldwell, 2017; Jones y Dexter, 2014). La generación de oportunidades para el aprendizaje permanente del profesorado se convierte así en una condición para el desarrollo de una fuerza laboral docente altamente calificada e interesada por su trabajo.

Concretamente, el aprendizaje profesional del profesorado se sigue vinculando a día de hoy a la participación en actividades de aprendizaje formal orientadas a la actualización de conocimientos especializados en su campo del saber (OECD, 2019b, 2019c). De esta manera, el desarrollo profesional del profesorado queda determinado y reducido *formalmente* a la participación en los programas de formación promovidos por los gobiernos o administraciones escolares (Beck y Kosnick, 2014; Jones y Dexter, 2014; Parding y Berg-Jansson, 2018). Definir el aprendizaje informal y considerarlo como parte del aprendizaje del profesorado se convierte en un desafío, justamente porque este no forma parte como tal de los programas oficiales de formación docente (Shapiro, 2003).

Sin embargo, estudios como TALIS (2013, 2018) revelan que la participación del profesorado en actividades de formación continua se ve afectada y limitada por conflictos con el horario de trabajo, por la falta de incentivos, por el gasto económico que representan y otras barreras que impiden participar en estas actividades. Además, autores como McMillan, McConnell y O'Sullivan (2016) demuestran que los docentes se sienten más motivados a participar en actividades para el desarrollo profesional cuando son ellos quienes eligen la participación. Entre estos factores

CAPÍTULO 1.

Justificación y diseño

intrínsecos destacan el interés personal, el avance profesional y la respuesta a una necesidad percibida de mejorar la práctica profesional.

El aprendizaje informal, ante este escenario y en los últimos años, se ha revalorizado por sus posibilidades para generar aprendizajes en los profesionales fácilmente transferibles a su práctica diaria. Varias investigaciones han demostrado que las actividades de aprendizaje informal resultan más significativas en el profesorado al tener un impacto inmediato y directo en su práctica profesional y al suponer cambios en las actitudes y valores profesionales (Bednall, Sanders y Runhaar, 2014; Clark, et al., 2012; Cunningham y Hillier, 2013; Kyndt, Gijbels, Grosemans y Donche, 2016; Thacker, 2017; Wyatt y Ager, 2017). Estas actividades informales parten de las propias experiencias del profesorado y muchas de ellas están contextualizadas en el propio lugar de trabajo, por lo que pueden tener una alta incidencia en el mismo. Además, la proximidad en el trabajo con otros compañeros acaba potenciando que el aprendizaje informal tenga un alto componente social.

Los resultados mostraron que las personas solicitan ayuda y asesoramiento a colegas que sirven como expertos internos y también como personas externas. Los maestros aprenden de la experiencia de los demás escuchando u observando pasivamente y pidiendo consejos o discutiendo temas activamente. Los hallazgos nos mostraron que los maestros valoran las opiniones y experiencias de sus colegas, compartidas durante las discusiones o en el contexto de las prácticas laborales. (Lecat, Raemdonck, Beusaert y März, 2019, p. 108)

Esta atención hacia el aprendizaje informal también viene explicada por las críticas y/o deficiencias que ha recibido la capacitación formal: limitada en el tiempo, no satisface las necesidades reales de aprendizaje del profesorado, no responde a intereses profesionales y ofrece aprendizajes dispersos y descontextualizados (Clark, et al., 2012; Jones y Dexter, 2014, 2016; Wyatt y Ager, 2017).

Autores como Jones y Dexter (2014) defienden la necesidad de integrar el aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado, creando conexiones entre el aprendizaje formal e informal. Es más, estos autores sostienen que el no considerar el aprendizaje informal para el desarrollo profesional contribuye a la pérdida de potencial del aprendizaje, ya que se estaría invirtiendo mucho dinero y tiempo en actividades formales y perdiendo oportunidades de aprendizaje informal disponibles en los centros educativos.

Sin embargo, y a pesar del reconocimiento de la necesidad de desarrollar aprendizajes informales en el profesorado y del potencial de estos aprendizajes, sigue existiendo una brecha entre el aprendizaje informal y el aprendizaje profesional docente. Llegados este punto, se considera necesario el estudio del aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional docente, indagando, así y, por un lado, en las oportunidades y posibilidades que tienen los docentes para generar este aprendizaje en los centros educativos y, por otro lado, en las condiciones del centro educativo para favorecer y/o promover o, por el contrario, perjudicar y/o inhibir la participación de los docentes en estas actividades.

1.1.2. *¿Por qué estudiar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado?*

Múltiples son las responsabilidades y funciones del directivo de un centro educativo para garantizar la eficacia escolar. Según investigaciones internacionales (Allen, Grigsby y Peters, 2015; Day, Gu y Sammons, 2016; Pont, Nusche y Moorman, 2009), la figura directiva puede incidir en la mejora del aprendizaje del alumnado asegurando la mejora de la práctica profesional del profesorado. Este planteamiento guía un primer interés por indagar qué actuaciones y/o estrategias lleva a cabo el directivo, o podría llevar a cabo, para promover aprendizajes en el profesorado relacionados con su práctica profesional y, por tanto, fácilmente transferibles y con alto impacto en la práctica diaria.

Considerando el anterior planteamiento, la posición que el directivo ocupa en el centro educativo le responsabiliza de las necesidades de aprendizaje del profesorado. Concretamente, la figura directiva debe ayudar al profesorado a definir sus objetivos de aprendizaje para la optimización de las capacidades individuales y organizacionales. Con este objetivo, el rol directivo debería enfocarse a proporcionar oportunidades, formales e informales, de desarrollo profesional coherentes, vinculadas y alienadas con las metas y prioridades del centro escolar (Pont et al., 2009).

Ahora bien, la necesidad de analizar el rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado se justifica principalmente por las siguientes dos razones:

- Gran parte de los aprendizajes informales del profesorado para su mejora profesional tienen lugar en el propio contexto de trabajo, es decir, en el centro educativo (interactuando con otros profesionales, intercambiado experiencias y recursos entre docentes, observando a otros docentes, etc.).
- El directivo como máximo responsable del centro educativo es el encargado de establecer y organizar los elementos que configuran que el centro educativo funcione como una organización.

Considerando estas dos razones, no es de extrañar que, diversos autores identifiquen el rol del directivo como máximo condicionante para el aprendizaje informal del profesorado al influir, directa o indirectamente, en los elementos condicionadores para este aprendizaje (Bednall y Sanders, 2017; Eraut, 2004; Lecat, et al., 2019; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan y Howe, 2016).

El rol informal de los gerentes es probablemente más importante para este propósito que su rol formal, y el aprendizaje de las personas en el trabajo se ve muy afectado por la personalidad, las habilidades interpersonales y la orientación de aprendizaje de su gerente (Eraut, 2004, p. 271).

Además, autoras como Marsick y Volpe (1999) apoyan la idea de que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo debe ser apoyado e impulsado por la organización. Es decir, aunque se trate de un aprendizaje generado por los propios profesionales, se necesita un enfoque organizativo que aliente, posibilite y promueva este aprendizaje. Es por ello que, Marsick, Watkins, Callahan y Volpe (2008) aluden, concretamente, a la necesidad de investigar el papel del directivo en el diseño y la actualización de contextos de aprendizajes favorables para el aprendizaje informal de los profesionales en la organización.

Sin embargo, a pesar de haber investigaciones centradas en caracterizar el rol directivo para el aprendizaje profesional a través de diferentes conceptualizaciones (Agashae y Bratton, 2001; Bredeson y Johansson, 2000; Ellinger y Bostrom, 2002; entre otros), Wallo (2017) defiende que

CAPÍTULO 1.

Justificación y diseño

estas conceptualizaciones dicen poco acerca de qué hace el directivo para facilitar el aprendizaje y qué tipo de aprendizaje se supone que se facilita.

Por todo ello, esta tesis defiende la necesidad de identificar las actuaciones directivas orientadas a la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. Más allá de analizar el rol directivo para facilitar y promover los aprendizajes informales individuales y colectivos del profesorado, se considera necesario analizar este rol, también, desde la perspectiva de la transferencia de estos aprendizajes a la esfera organizativa, garantizando que estos aprendizajes generen un valor añadido para el centro educativo.

1.2. Planteamiento del problema

Una de las consecuencias del poder de la globalización han sido los cambios acelerados en los puestos de trabajo que requieren del aprendizaje continuo por parte de los profesionales para adaptarse a los nuevos requisitos y condicionantes del mercado laboral. Por otro lado, a la necesidad de formación constante para disponer de profesionales con conocimientos y prácticas actualizadas, se le suma la necesidad de formación inmediata y contextualizada en el propio lugar de trabajo. Estas nuevas demandas formativas han llevado a las organizaciones a replantearse cambios en su organización del trabajo, en sus formas de trabajar y, por tanto y a lo que aquí atañe, en sus formas de aprender (Beck y Kosnik, 2014; Coldwell, 2017; Cross, 2007; De Vries, Jansen y Van de Grift, 2013; Thurlings y den Brok, 2017; Tynjälä, 2013). Incluso se habla ahora, y como consecuencia de la pandemia generada por el covid-19, de una nueva cultura de aprendizaje, como se puede ver en la Declaración que al respecto han realizado profesionales y organizaciones diversas (<http://www.culturaprendizaje.org/>) en mayo de 2020.

La capacitación formal como única vía de aprendizaje profesional ya no es “suficiente para satisfacer las demandas del aprendizaje continuo” (Watkins y Marsick, 1992, p. 288). Las organizaciones y los puestos de trabajo cambian constantemente, por lo que la capacitación para instruir a los profesionales sobre trabajos específicos definidos carece de sentido (De Vries y Lukosch, 2009; Marsick y Volpe, 1999). Además, en los últimos años, la capacitación formal ha recibido críticas siendo señalada por sus deficiencias, como, por ejemplo, estar limitada en tiempo, no satisfacer las necesidades reales de aprendizaje, no responder a intereses profesionales y ofrecer aprendizajes dispersos y descontextualizados (Clark, et al., 2012; Hoekstra y Korthagen, 2011; Jones y Dexter, 2014, 2016; Wyatt y Ager, 2017).

Todo ello ha conllevado que las organizaciones se hayan visto en la necesidad de valorar otras formas de aprendizaje que permitan a sus profesionales aprender de manera continuada y transferir lo aprendido de forma rápida y fácil a sus puestos de trabajo.

Para enfrentar estos desafíos, necesitamos desarrollar nuevos tipos de experiencia y conocimiento profesional, nuevos tipos de identidades de trabajo, nuevas formas de colaboración y, sobre todo, nuevas formas de aprendizaje. Necesitamos formas de aprendizaje que permitan a las personas participar en el aprendizaje transformador e innovador en lugar del aprendizaje reproductivo, y en el aprendizaje en red y social en lugar del aprendizaje individual, así como en el aprendizaje ético y de valor en lugar del aprendizaje "libre de valores y objetivo". (Tynjälä, 2013, p. 12)

Diversas investigaciones han constatado que el aprendizaje informal representa entre el 60% y el 80% del total del aprendizaje que tiene lugar en el contexto de trabajo (Callahan, Watkins y Marsick, 2000; Cross, 2007). A su vez, se ha demostrado que este aprendizaje informal contextualizado en el lugar de trabajo es el principal impulsor del crecimiento profesional (Marsick y Neaman, 2018). Por todo ello, la importancia de que las organizaciones atiendan al aprendizaje informal como parte del aprendizaje de sus profesionales y lo incorporen como parte del aprendizaje organizativo. Sin embargo, las organizaciones parecen no tener demasiado en cuenta estos datos, ya que irónicamente el 80% del gasto de las organizaciones se destina al aprendizaje formal y solo el 20% al informal (Cross, 2007).

Más concretamente, estudios como TALIS 2013 y 2018 evidencian que los docentes, sobre todo los docentes catalanes, afirman realizar más actividades formales de aprendizaje que informales (tutorías/observación entre compañeros, red de docentes, visitas a otros centros educativos, etc.) y más actividades con enfoques tradicionales de capacitación que actividades integradas en el centro educativo. No obstante, lo que agrava esta situación es que este mismo estudio revela que los docentes consideran que las actividades de desarrollo profesional son efectivas cuando se basan en el conocimiento previo de los docentes, se adaptan a las necesidades de desarrollo del profesorado, brindan oportunidades para practicar y aplicar nuevas ideas en el aula, involucran enfoques colaborativos de instrucción e incorporan el aprendizaje activo.

Una vez descrito el anterior escenario, se identifica un primer problema: una falta de consideración generalizada hacia el aprendizaje informal en el lugar de trabajo como parte del aprendizaje profesional del profesorado y del aprendizaje organizativo del centro educativo. Específicamente, docentes y directivos no son conscientes de los aprendizajes informales que tienen lugar dentro del centro educativo, obviando sus contribuciones para la mejora profesional y organizativa (Jones y Dexter, 2014).

En relación al primer problema se desligan otros problemas más específicos: por un lado, el profesorado desconoce las posibilidades y oportunidades para generar el aprendizaje informal en sus centros educativos y, por otro lado, los directivos ignoran la importancia de su rol para este aprendizaje y desconocen cómo podrían promover este aprendizaje informal del profesorado en sus centros educativos (Beck y Kosnick, 2014).

Considerando que el rol del directivo podría contribuir tanto al conocimiento por parte del profesorado de sus posibilidades y oportunidades para generar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo como al impacto de este aprendizaje en el centro educativo, el directivo se convierte en un agente clave para el reconocimiento, el apoyo y la institucionalización del aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.

Además, la falta de estudios centrados en analizar específicamente el rol del directivo para el aprendizaje informal del profesorado justifica la consideración de este problema. Tal y como apuntan Marsick et al. (2008) y Wallo (2017), entre otros, se necesitan estudios centrados en analizar el rol del directivo para facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado.

Por todo ello, esta investigación tiene como objeto principal de estudio el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. Así pues, de este objeto principal se desprende otro objeto de estudio: el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.

CAPÍTULO 1.

Justificación y diseño

La aproximación al objeto principal de estudio conduce al planteamiento de los siguientes interrogantes:

- En relación con el aprendizaje informal del profesorado.
 - ¿El aprendizaje informal en el lugar de trabajo se considera un aprendizaje prioritario para docentes y directivos?
 - ¿Cómo aprende informalmente el profesorado en el centro educativo?
 - ¿Qué resultados produce la generación del aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo?
 - ¿Qué factores condicionan la generación del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos?

- En relación con el rol directivo para el aprendizaje informal del profesorado.
 - ¿Qué funciones y actuaciones realiza el directivo para facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado?
 - ¿Qué condicionantes influyen en el directivo a la hora de desarrollar este rol?
 - ¿Cómo se podría mejorar el rol directivo para el aprendizaje informal del profesorado?

Con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes se realiza una aproximación teórica a partir de la revisión exhaustiva de la principal literatura sobre los objetos de estudio y una aproximación aplicada mediante el desarrollo del estudio de campo. A partir de estos interrogantes y para guiar el proceso de investigación, se definen el objetivo general y específicos de la investigación, los lineamientos metodológicos generales y el proceso de desarrollo de la investigación.

1.3. Objetivos

El objetivo general que se plantea es:

1. Analizar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

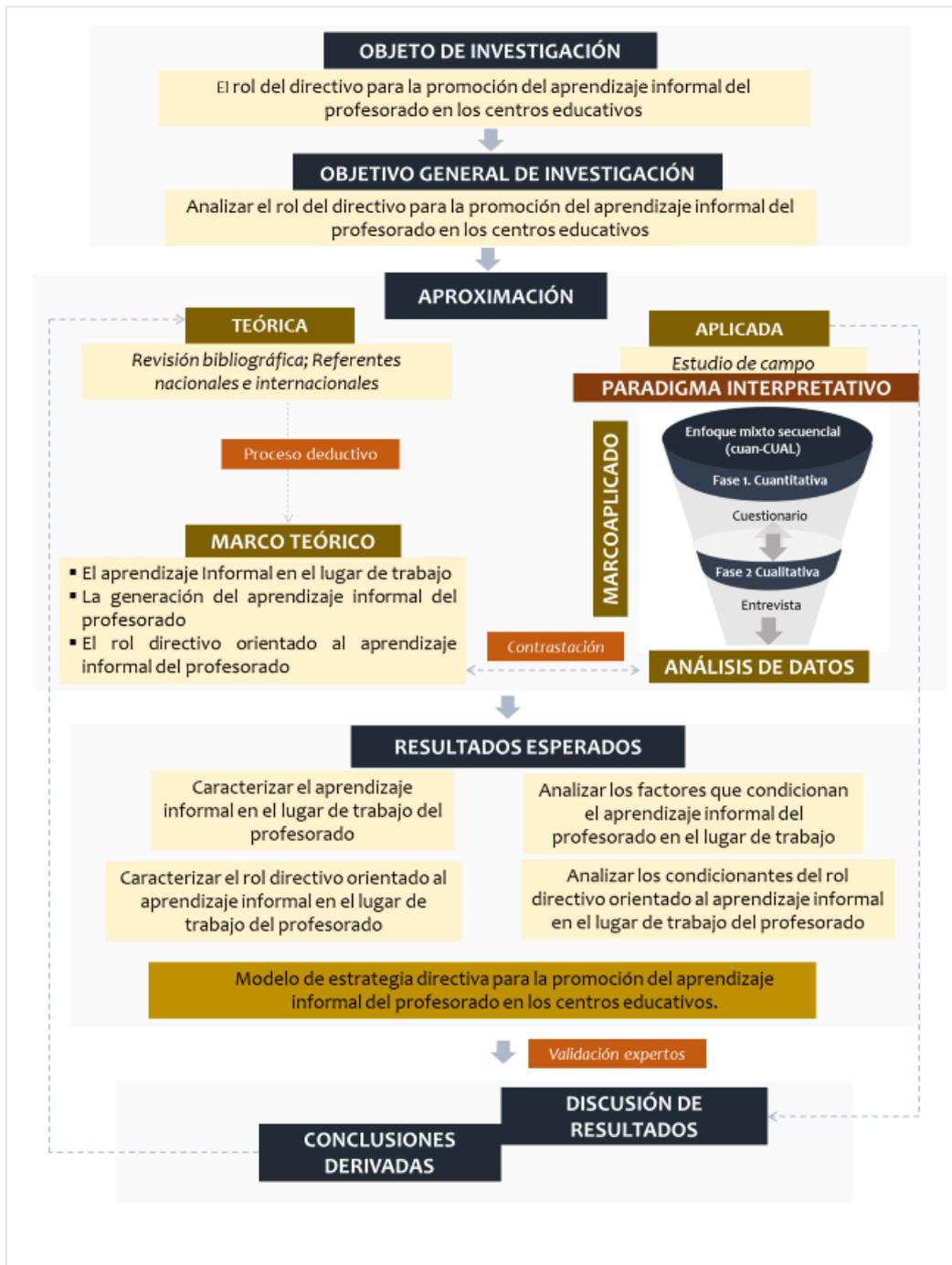
Este objetivo general queda concretado en los siguientes objetivos específicos:

- 1.1 Caracterizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.
- 1.2. Analizar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.
- 1.3. Caracterizar el rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.
- 1.4. Analizar los condicionantes del rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.
- 1.5. Proponer un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

1.4. Lineamientos metodológicos

Álvarez-Gayou (2003) indica que la metodología de investigación es la manera como obtenemos información con el fin de conseguir un conocimiento sobre la realidad investigada. Así pues, cualquier proceso de investigación requiere de la reflexión sobre los lineamientos metodológicos que dan forma al diseño general de la investigación (ver Figura 1).

Figura 1. Diseño general de la investigación.



Esta investigación se centra, desde el punto de vista metodológico, en los planteamientos principales del paradigma interpretativo, al pretender conocer, comprender e interpretar la realidad social y sus respectivas prácticas para orientar la mejora contextualizada del objeto de estudio (Bisquerra, 2004; LaTorre, del Rincón y Arnal, 2005; Ricoy, 2006). Las principales premisas que orientan este paradigma son (Álvarez- Gayou, 2003; Creswell, 2014):

- La naturaleza de la realidad es considerada dinámica, holística y construida socialmente.
- La interpretación del objeto de estudio conlleva un grado de intersubjetividad mediado por las experiencias y bagajes del investigador.

- Carácter constructivista de la investigación a partir de la exploración, descripción e interacción con el contexto de estudio.

El deseo de captar la complejidad del objeto de estudio conlleva la consideración de dos principales aproximaciones que se complementan entre sí. Por un lado, una aproximación teórica, donde a partir de la revisión bibliográfica se busca indagar, conocer y comprender el objeto de estudio a fin de crear un marco teórico de referencia para la posterior investigación. Concretamente, la revisión de este marco teórico, a través de un proceso deductivo, permite la elaboración de un primer listado de categorías y códigos. Por otro lado, se realiza una aproximación aplicada, es decir, se lleva a cabo el estudio de una realidad mediante el anterior listado de categorías y códigos.

La investigación adopta un enfoque metodológico mixto, ya que el estudio representa ser una transición entre elementos cualitativos y cuantitativos (Creswell, 2014, 2015; Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006; Plano Clark e Ivankova, 2016). Concretamente, se trata de un diseño mixto secuencial con el enfoque cualitativo como predominante (cuan→ CUAL) y se adopta el enfoque de conexión para la integración de los datos cuantitativos y cualitativos. De esta manera y en un primer momento, se recogen y analizan datos cuantitativos para seguidamente explicarlos con más detalle en la fase de recogida y análisis de datos cualitativos (Creswell, 2014, 2015). Además, la investigación destaca, principalmente, la parte cualitativa al considerar exclusivamente variables de carácter cualitativo y pretender la comprensión del rol del directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

El estudio toma como población de estudio los 2.435 centros educativos de Cataluña, centros de primaria (n=1.792), centros de primaria y secundaria obligatoria (n=230) y centros de secundaria obligatoria (n=413), según datos obtenidos en el directorio de centros educativos del Departament d'Ensenyament (ahora Departament d'Educació) en abril del 2018 (<http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>). Considerando los objetivos de investigación, los directivos de los respectivos centros y su profesorado son los principales informantes de este estudio.

Los instrumentos seleccionados para la recogida de información son el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Para recoger datos cuantitativos se selecciona, en un primer momento, el cuestionario mediante preguntas cerradas y, seguidamente, para la extracción de datos cualitativos se emplea la entrevista semiestructurada. Ambos instrumentos son aplicados a los directivos y al profesorado, ya que analizar el rol del directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado exige considerar la opinión de ambos. En un tercer momento, se lleva a cabo la realización de un grupo de discusión con expertos para validar el producto de esta investigación: un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

El análisis de datos sigue un doble proceso de carácter cíclico; por un lado, el anterior proceso deductivo de revisión del marco teórico para elaborar un primer listado de categorías y códigos; y, por otro lado, un proceso inductivo, a partir de la lectura reiterada y el análisis de contenido de las transcripciones de las entrevistas, y que da como resultado el listado definitivo de códigos.

Finalmente, los resultados obtenidos con el estudio se relacionan con las preguntas de investigación y los objetivos. A su vez, estos resultados permiten inferir las conclusiones que contribuyen a la mejora del conocimiento teórico. Además, cabe destacar el carácter flexible e

CAPÍTULO 1.

Justificación y diseño

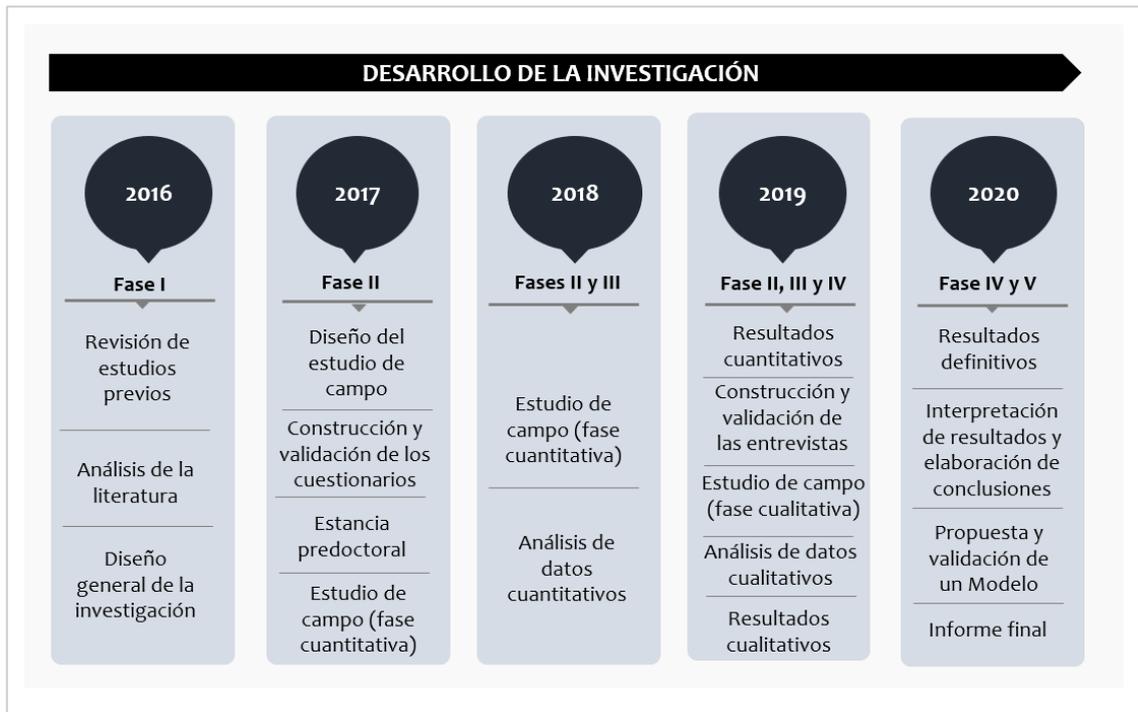
interrelacionado que caracteriza el proceso de investigación bajo el paradigma interpretativo, al retroalimentarse cada una de las fases que componen dicho proceso (ver Figura 1).

1.5. Fases de la investigación y cronograma

El desarrollo exitoso de toda investigación requiere de la planificación previa del proceso general de desarrollo de la misma. Por ello, a continuación, se presentan las diferentes fases que conforman este proceso y sus respectivas principales actuaciones. Tal y como puede observarse en la Figura 2, algunas de estas fases se alargan en el transcurso del proceso de investigación. Concretamente, al tratarse de una investigación con un diseño secuencial, las fases II, III y IV son interactivas en la fase cuantitativa y cualitativa del estudio.

1. **Fase I: Aproximación teórica al objeto de estudio.** Revisión bibliográfica y análisis en profundidad de estudios, tanto nacionales como internacionales. Esta primera fase persigue un doble objetivo: (a) indagar para conocer el estado de la temática a investigar; y (b) identificar conceptos claves que permitan enmarcar el objeto principal de estudio. A su vez, se define el problema, las preguntas y los objetivos de la investigación, determinando así el diseño general de la misma.
2. **Fase II: Aproximación aplicada al objeto de estudio.** Planificación y desarrollo del estudio de campo, que se organiza en dos momentos:
 - **Diseño del estudio de campo.** Selección y definición del método, técnicas e instrumentos para la recogida de información, evaluando su idoneidad y adecuación en función al objeto y objetivos del estudio.
 - **Estudio de campo.** Descripción del proceso de selección de la muestra. Contacto con los centros educativos, vía correo electrónico, para conseguir su participación en el estudio e iniciar el proceso de recogida de información. En un primer momento se procede al envío online del cuestionario, a responder por el directivo del centro y por aquellos docentes que quieran participar del estudio. En un segundo momento, se entra al campo para realizar entrevistas a directivos y docentes para contrastar y ampliar resultados preliminares cuantitativos
3. **Fase III: Análisis en profundidad de los datos.** Selección de la técnica para el tratamiento y análisis de la información recogida en función a los objetivos de la investigación. Los datos cuantitativos se analizan con el programa SPSSx y los datos cualitativos con el programa MAXQDA.
4. **Fase IV. Resultados.** Interpretación de los resultados y elaboración de su respectivo informe.
5. **Fase V. Conclusiones y propuestas de mejoras.** Discusión e integración de los resultados que permiten el desarrollo de conclusiones y propuestas de mejora, incluyendo el diseño de un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. En esta fase se lleva a cabo la redacción del informe final de la tesis doctoral.

Figura 2. Proceso de desarrollo de la investigación.



La Tabla 1 presenta el cronograma de la investigación, mostrando la relación entre las principales actuaciones llevadas a cabo y la temporalización de las mismas.

CAPÍTULO 1.
Justificación y diseño

Tabla 1. Cronograma de la investigación.

	2015		2016					2017					2018					2019					2020								
	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	
	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	S	
FASE I. APROXIMACIÓN TEÓRICA																															
Delimitación y justificación objeto de estudio																															
Diseño general																															
Construcción Marco Teórico																															
FASE II. APROXIMACIÓN APLICADA																															
a) Diseño del estudio de campo																															
Propuesta metodológica																															
Construcción y validación de los cuestionarios																															
Construcción y validación de las entrevistas																															
b) Estudio de campo																															
Recogida y seguimiento de cuestionarios																															
Realización de entrevistas																															
FASE III. ANÁLISIS DE DATOS																															
Análisis cuantitativo																															
Análisis cualitativo																															
FASE IV. RESULTADOS																															
Redacción resultados																															
FASE V. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA																															
Discusión de resultados y conclusiones																															
Propuesta de modelo y validación																															
Redacción y revisión informe de tesis																															

Chapter 1. Justification and design

This first chapter, structured in five sections, aims to present the subject of the research and the general design of the research.

The first two sections are devoted to justifying the relevance and importance of the object of study for the research. Firstly, it explains the reasons the research was carried out and, secondly, it describes the research problem, which gives rise to the questions that support it.

The following three and final sections present the general design of the research. The third section defines the general and specific objectives in relation to the research problem and questions previously raised. The fourth section sets out the main methodological guidelines for the research process. Finally, the fifth section describes the different phases of the research and shows the schedule followed.

1.1. Motivations and initial justification

This research focuses on the role of school principal in promoting informal teacher learning (ITL) in schools. The main reasons that led to the research, within the framework of PhD studies in Education, relate to personal, professional and social interests and concerns.

To begin with, on a personal level, the inclination to study school management and its impact on professional and organizational growth has been a topic of interest for the researcher since before starting doctoral studies. More specifically, interest in this topic led to the completion of the work of Master Thesis "School principals and innovation projects: Leading change" (López-Crespo, 2015).

From a professional point of view, being part of the Organizational Development Team (EDO <http://edo.uab.cat/es>) of the Autonomous University of Barcelona, through a link to the project titled "*ICEDU - Analysis of organizational and informal learning procedures in schools. Validation of technological proposals for organizational and professional development*", financed by the Ministry of Economy and Competitiveness of Spain (ref. EDU2014-56070-P), has allowed the opportunity to participate in other research related to informal learning and organizational knowledge management, including:

- Map of good practices in knowledge creation and management by the Catalan public authorities (2015EAPC-00006). (2016- 2017). Project member. Financing entity: Public Administration School of Catalonia.
- GAVI - Guide to improving learning experiences at the Faculty of Education Sciences. (2018). Project member. Financing entity: Faculty of Education Sciences (UAB).
- Evaluation of the impact of the Professional Development and Knowledge Management Plan in the Area of Social Rights. (2019). Project member. Financing entity: Barcelona City Council.

In terms of social and scientific interest, informal learning has proved to be a controversial issue, and this is already demonstrated by the difficulty of defining the term. In turn, when linking informal learning and professional learning, it is clear that, even though research shows that informal learning makes a large contribution to professional development, organizations are not

committed to this type of learning and therefore do not incorporate it into their usual training strategies.

Schools are the stages where teachers develop professionally, and they must be configured in a way that allows teachers to grow professionally. Enabling and promoting teachers to learn in the workplace should be encouraged by schools, and this function should be taken into account above all by school principals.

In short, these three types of interests and concerns are interrelated, resulting in this research being defined and developed.

1.1.1 Why study informal teacher learning in the workplace?

Teachers' lifelong learning is an indispensable value for school improvement, due to its impact on the quality of teaching work, student performance and school innovations (Bredeson & Johansson, 2000; Jones & Dexter, 2016; Korthagen, 2017; Repetto, 2013; Shoshani & Eldor, 2016).

The initial training received by teachers does not allow them to adequately respond to the constant challenges that characterize the teaching profession (OECD, 2014a, 2014b, 2019b; Opfer, 2016; Schleicher, 2020). Updating teaching knowledge and practices is a necessity and an obligation, both to adapt to changes in the teaching-learning process, and for professional career growth (Akiba, 2015; Coldwell, 2017; Jones & Dexter, 2014; Clark, Livingstone & Smaller, 2012). Creating opportunities for lifelong learning for teachers is therefore a condition for the development of a highly qualified teaching workforce that is interested in their work.

Specifically, professional learning of teachers continues to be linked to participation in formal learning activities, which are aimed at updating their expertise in their field of knowledge (OECD, 2019b, 2019c). In this way, professional development of teachers is determined and *formally* reduced to participation in the training programmes promoted by governments or school administrations (Beck & Kosnick, 2014; Jones & Dexter, 2014; Parding & Berg-Jansson, 2018). Defining informal learning and considering it as part of teacher learning is a challenge, precisely because it is not part of official teacher training programmes as such (Shapiro, 2003).

However, studies such as TALIS (2013, 2018) show that teacher' participation in lifelong learning activities is affected and limited by conflicts with working hours, lack of incentives, the economic expenditure they represent and other barriers that prevent teachers from participating in these activities. In addition, authors such as McMillan, McConnell and O'Sullivan (2016) show that teachers are more motivated to participate in professional development activities when they choose to participate. Intrinsic factors include personal interest, professional advancement and responding to a perceived need to improve as a professional.

Informal learning, in this scenario and in recent years, has been reassessed given its possibilities to encourage professionals to learn in a way that is easily transferable to their daily work. Several studies have shown that informal learning activities are more important for teachers as they have an immediate and direct impact on their professional practice, and as they involve changes in professional attitudes and values (Bednall, Sanders & Runhaar, 2014; Clark, et al., 2012; Cunningham & Hillier, 2013; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016; Thacker, 2017; Wyatt & Ager, 2017). These informal activities are based on teachers' own experiences and many of them take place in the

CHAPTER 1.

Justification and design

context of the workplace, which means they could have a high incidence in the workplace. In addition, workplace proximity to other colleagues ultimately enhances informal learning so that it has a highly social component.

The results showed that the people who seek help and advice from colleagues act as internal experts and external actors. Teachers learn from each other's experience by listening, passively observing and actively asking for advice, or discussing topics. The findings showed that teachers value the opinions and experiences of their colleagues that are shared during discussions or in the context of workplace practice. (Lecat, Raemdonck, Beusaert & März, 2019, p. 108)

The attention paid to informal learning is also explained by the criticisms and/or deficiencies that formal training has received. These criticisms include that it is limited in terms of time, that formal training does not meet the real learning needs of teachers, that it does not respond to professional interests, and that it offers scattered and decontextualized learning (Clark, et al. 2012; Jones & Dexter, 2014, 2016; Wyatt & Ager, 2017).

Authors such as Jones and Dexter (2014) advocate the need to integrate informal learning as part of teachers' professional learning, creating connections between formal and informal learning. Moreover, these authors argue that the failure to consider informal learning for professional development contributes to a loss of learning potential, as a lot of money and time are invested in formal activities, while losing the informal learning opportunities available in schools.

However, despite the recognition of the need to encourage informal learning in teachers, and the potential of such learning, there is still a gap between informal learning and professional teacher learning. At this point, it is considered necessary to study informal learning as part of professional teacher learning. This would involve, on the one hand, investigating the opportunities and possibilities teachers have to generate this type of learning in schools and, on the other hand, the conditions in place in schools to encourage and/or promote it, as well as any factors that harm and/or inhibit the participation of teachers in these activities.

1.1.2. *Why study the role of school principals in promoting informal teacher learning?*

The school principal has numerous responsibilities and functions to guarantee their school is effective. According to international research (Allen, Grigsby & Peters, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016; Pont, Nusche & Moorman, 2009), school principals can influence the improvement in student learning by ensuring that teachers' professional practice improves. This approach led to an initial interest in researching what actions and/or strategies school principals carries out, or could carry out, to promote learning in teachers related to professional practice and, therefore, which actions are easily transferable and have a high impact on daily practice.

Considering the above approach, the position that the school principals occupy in schools makes them responsible for the learning needs of teachers. Specifically, school principals should help teachers define their learning objectives in order to optimize individual and organizational skills. With this objective in mind, the role of the school principal should focus on providing both formal and informal opportunities for professional development that are coherent, connected and in line with the goals and priorities of the school (Pont et al., 2009).

However, the need to analyze the role of school principal oriented towards informal teacher learning is justified for the following two reasons:

- Much of the informal teacher learning for their professional improvement takes place in the work context itself, that is, in the school (interacting with other professionals, exchanging experiences and resources with other teachers, observing other teachers, etc.).
- The school principal is responsible for establishing and organizing the different elements of the school so that it functions as an organization.

Considering these two factors, it is not surprising that a number of authors identify the role of school principals as the most important factor for informal teacher learning. School principals influence, whether directly or indirectly these learning (Bednall & Sanders, 2017; Eraut, 2004; Lecat, 2019; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan & Howe, 2016).

The informal role of managers is probably more important for this purpose than their formal role, and the way people learn at work is greatly affected by their manager's personality, interpersonal skills, and teaching preferences (Eraut, 2004, p. 271).

In addition, authors such as Marsick and Volpe (1999) support the idea that informal learning in the workplace should be supported and promoted by the organization. In other words, even when learning at the initiative of the professionals themselves, an organizational approach is needed that encourages, enables and promotes this type of learning. This is why Marsick, Watkins, Callahan and Volpe (2008) refer, in particular, to the need to investigate the role of managers in the designing and updating learning contexts so that they facilitate informal learning by professionals in the organization.

However, despite research focused on defining the role of management in professional learning through different conceptualizations (Agashae & Bratton, 2001; Bredeson & Johansson, 2000; Ellinger & Bostrom, 2002; among others), Wallo (2017) argues that these conceptualizations say little about what managers do to facilitate learning and what kind of learning is supposed to be facilitated.

This thesis is therefore based on the need to identify school principals' actions that promote informal teacher learning in schools. Beyond analyzing the role of school principal in facilitating and promoting the informal individual and collective learning of teachers, it is also necessary to analyze this role from the perspective of transferring this way of learning to an organisational scale, ensuring that these learnings generate added value for the school.

1.2. Approach of the problem

One of the consequences of the power of globalization has been the accelerated changes in jobs that require lifelong learning by professionals so that they can adapt to the new requirements and constraints of the labor market. On the other hand, the need for continuous training in order for professionals to have up-to-date knowledge and practices is compounded by the need for immediate and contextualized training in the workplace itself. These new training demands have

CHAPTER 1.

Justification and design

led organizations to consider changes in the way their work is organized and in their ways of working and, therefore, with regard to this thesis, with the way in which they learn (Beck & Kosnik, 2014; Coldwell, 2017; Cross, 2007; De Vries, Jansen & Van de Grift, 2013; Thurlings & den Brok, 2017; Tynjälä, 2013). Currently, there is even talk, partly as a result of the Covid-19 pandemic, of a new culture of learning, as can be seen in the statement published by professionals and diverse organizations (<http://www.culturaprendizaje.org/>) in May 2020.

Formal training as the only means of professional learning is no longer "sufficient to meet the demands of lifelong learning" (Watkins & Marsick, 1992, p. 288). Organizations and jobs change constantly, so training to educate professionals about specific jobs is meaningless (De Vries & Lukosch, 2009; Marsick & Volpe, 1999). In addition, in recent years, formal training has received criticisms for its deficiencies, such as being limited in time, not meeting real learning needs, not responding to professional interests, and offering scattered and decontextualized learning (Clark, et al. 2012; Hoekstra & Korthagen, 2011; Jones & Dexter, 2014, 2016; Wyatt & Ager, 2017).

All this has meant that organizations have found it necessary to appreciate other forms of learning that allow professionals to learn continuously and transfer what they have learned to their jobs both quickly and easily.

To meet these challenges, we need to develop new types of professional experience and knowledge, new types of work identities, new forms of collaboration and, above all, new forms of learning. We need forms of learning that enable people to participate in transformative and innovative learning rather than reproductive learning; networking and social learning rather than individual learning; and ethical and value learning rather than "value- and goal-free" learning. (Tynjälä, 2013, p. 12)

Several studies have found that informal learning accounts for between 60% and 80% of all the learning that takes place in the workplace (Callahan, Watkins & Marsick, 2000; Cross, 2007). In turn, this contextualized informal learning in the workplace has been shown to be the main driver of professional growth (Marsick & Neaman, 2018). This is why it is important for organizations to address informal learning as part of how professionals learn, and to incorporate it as part of organisational learning. However, organizations do not seem to pay too much attention to this data, as ironically 80% of organizations' spending is on formal training and only 20% on informal learning (Cross, 2007).

More specifically, studies such as TALIS 2013 and 2018 show that teachers, especially Catalan teachers, claim to carry out more formal learning activities than informal ones (peer tutoring/observation, teacher network, visits to other schools, etc.) and more activities with traditional training approaches rather than activities that are integrated into the schools. However, what aggravates this situation is that the same study reveals that teachers consider professional development activities to be effective when they are based on teachers' prior knowledge, adapt to teachers' development needs, provide opportunities to practice and apply new ideas in the classroom, involve collaborative approaches to teaching, and incorporate active learning.

Having described the above scenario, a preliminary problem is identified: a general lack of consideration for informal learning in the workplace as part of teachers' professional learning and organizational learning in schools. Specifically, teachers and school principals are not aware of the

Saida López Crespo (2020)

informal learning that takes place within the school, and they are not conscious of their contributions to professional and organisational improvement (Jones & Dexter, 2014).

In relation to the first problem, there are other more specific problems: on the one hand, teachers do not know about the possibilities and opportunities to generate informal learning in their schools and, on the other hand, school principals do not know the importance of their role in this learning process and do not know how they could encourage informal teacher learning in their schools (Beck & Kosnick, 2014).

Considering that the role of school principals could contribute both to teachers' awareness of the possibilities and opportunities presented by informal learning in the workplace, and the impact of this learning in schools, school principal therefore become a key agent for the recognition, support and institutionalization of informal teacher learning in the workplace.

In addition, the lack of studies focusing on specifically analyzing the role of school principal in informal teacher learning justifies further analysis of this problem. As Marsick et al. (2008) and Wallo (2017) mention, studies focused on analyzing the role of school principals are needed to facilitate and promote informal teacher learning.

This research therefore focuses on the role of school principals in promoting informal teacher learning in schools. Thus, another object of study emerges from this main objective: informal teacher learning in the workplace.

The approach to the main object of study leads to the following questions:

- Regarding informal teacher learning:
 - Is informal learning in the workplace considered a priority in terms of types of learning for teachers and school principals?
 - How do teachers learn informally in schools?
 - What results does the generation of informal teacher learning produce in the workplace?
 - What factors determine whether and how teachers in schools participate in informal learning?

- Regarding the role of school principal in informal teacher learning:
 - What roles and actions do school principals carry out to facilitate and promote informal teacher learning?
 - What factors influence school principals when they carry out this role?
 - How could the role of school principal be improved in terms of informal teacher learning?

In order to answer these questions, this thesis takes a theoretical approach based on a thorough review of the main literature on the objects under study and an applied approach through a field study. These questions are used to guide the research process, and to define the general and specific research objectives, the general methodological guidelines and the research process.

1.3. Objectives

CHAPTER 1.

Justification and design

The general objective is to:

1. Analyze the role of school principal in promoting informal teacher learning in schools.

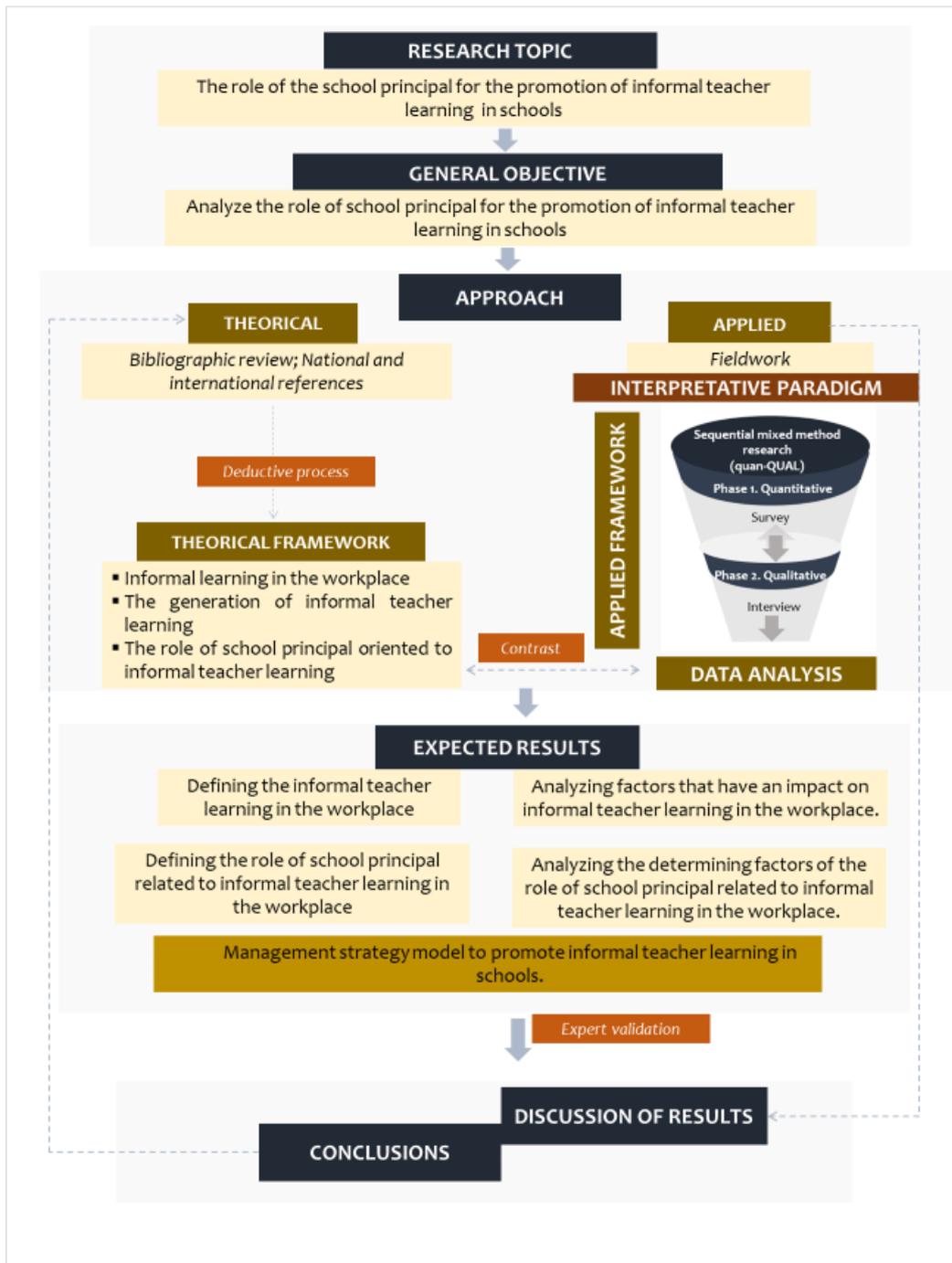
This general objective is specified in the following specific objectives:

- 2.1 Defining the informal teacher learning in the workplace.
- 1.2. Analyzing factors that have an impact on informal teacher learning in the workplace.
- 1.3. Defining the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace.
- 1.4. Analyzing the determining factors of the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace.
- 1.5. Proposing a management strategy model to promote informal teacher learning in schools.

1.4. Methodological guidelines

Álvarez-Gayou (2003) indicates that the research methodology is the way we obtain information in order to gain an understanding of the topic under investigation. Therefore, any research process requires reflection on the methodological guidelines that shape the general design of the research (see Figure 1).

Figure 1. Research design.



This research focuses, from a methodological point of view, on the main approaches of the interpretative paradigm, by claiming to know, understand and interpret social reality and its respective practices to guide a contextualized improvement in the object of study (Bisquerra, 2004; LaTorre, del Rincón & Arnal, 2005; Ricoy, 2006). The main premises that guide this paradigm are (Álvarez- Gayou, 2003; Creswell, 2014):

- The nature of reality is considered to be dynamic, holistic and socially constructed.
- The interpretation of the object of study involves a degree of intersubjectivity mediated by the experiences and background of the researcher.

CHAPTER 1.

Justification and design

- The constructivist nature of the research, based on exploration, description and interaction with the study context.

The desire to capture the complexity of the object of study entails the consideration of two main approaches that complement each other. On the one hand, a theoretical approach, using the literature review as a basis for investigating, finding out about and understanding the object of study in order to create a theoretical frame of reference for subsequent research. Specifically, the revision of this theoretical framework, through a deductive process, allows for an initial list of categories and codes to be drafted. On the other hand, an applied approach is carried out, that is, the study of reality through the aforementioned list of categories and codes.

The research adopts a mixed methodological approach, as the study represents a transition between qualitative and quantitative elements (Creswell, 2014, 2015; Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006; Plano Clark & Ivankova, 2016). More specifically, it uses a sequential mixed method design with a predominantly qualitative approach (quan → QUAL) and the connection approach is adopted for the integration of quantitative and qualitative data. In this way, quantitative data is collected and analyzed, and then explained in more detail in the qualitative data collection and analysis stage (Creswell, 2014, 2015). In addition, the research highlights the qualitative aspect, considering only qualitative variables and seeking to understand the role of school principal with regard to informal teacher learning in schools.

The study uses a study population of 2,435 schools in Catalonia, primary schools (n=1,792), compulsory primary and secondary schools (n=230) and compulsory secondary schools (n=413), according to data obtained from the schools directory held by the Department of Education in April 2018 (<http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>). Considering the research objectives, the school principals of the respective schools and their teachers were the main informants of the study.

The tools chosen to gather information are a questionnaire and a semi-structured interview. Initially, the questionnaire starts with closed questions to gather quantitative data, then the semi-structured interview is used to gather qualitative data. Both tools are used for school principals and teachers, since analyzing the role of school principals with regard to informal teacher learning means taking their opinions into consideration too. As a third step, a discussion group is held with experts to validate the result of this research: a management strategy model to promote informal teacher learning in schools.

The data analysis follows a dual process of a cyclical nature; on the one hand, the previous deductive process of reviewing the theoretical framework to produce a draft list of categories and codes; and, on the other hand, an inductive process based on repeated reading and content analysis of interview transcripts, resulting in the definitive list of codes.

Finally, the results obtained by the study were related to research questions and objectives. In turn, these results made it possible to infer conclusions, contributing to an improvement in theoretical knowledge. In addition, it is worth noting the flexible and interrelated nature that characterizes the research process under the interpretative paradigm, as each of the stages in the process is fed back in (see Figure 1).

1.5. Research phases and schedule

Successful research requires prior planning of the overall research development process. Therefore, the different phases that make up this process and their respective main actions are presented below. As can be seen in Figure 2, some of these phases lasted for the course of the research process. More specifically, as this research has a sequential design, phases II, III and IV are interactive in terms of the quantitative and qualitative phase of the study.

1. **Phase I: Theoretical approach to the object of study.** Literature review and in-depth analysis of both national and international studies. This first phase has a twofold objective: (a) to inquire about the status of the topic to be investigated; and (b) to identify key concepts that allow the main object of study to be framed. In turn, the problem, questions and objectives of the research are defined, which therefore determines the general research design.
2. **Phase II: Applied approach to the object of study.** Planning and development of the field study, which is structured in two moments:
 - **Field study design.** Choosing and defining the method, techniques and tools used to gather information, and to assess their suitability according to the object and objectives of the study.
 - **Fieldwork.** Description of the sample selection process. Contact with schools, via email, to get them involved in the study and to start the process of gathering information. First, the questionnaire is sent online, to be answered by the school principal and by any teachers who want to participate in the study. Second, the fieldwork was started by conducting interviews with school principals and teachers to compare and expand preliminary quantitative results
3. **Phase III: In-depth data analysis.** Choice of technique to process and analyze the information gathered according to the research objectives. Quantitative data is analyzed with the SPSSx program, and qualitative data is analyzed with the MAXQDA program.
4. **Phase IV. Results.** Interpretation of the results and preparation of the respective report.
5. **Phase V. Conclusions and proposals for improvements.** Discussion and integration of results to draw conclusions and suggestions for improvement, including the design of a management strategy model to promote informal teacher learning in schools. At this phase, the final report of the doctoral thesis is drafted.

Figure 2. Research process.

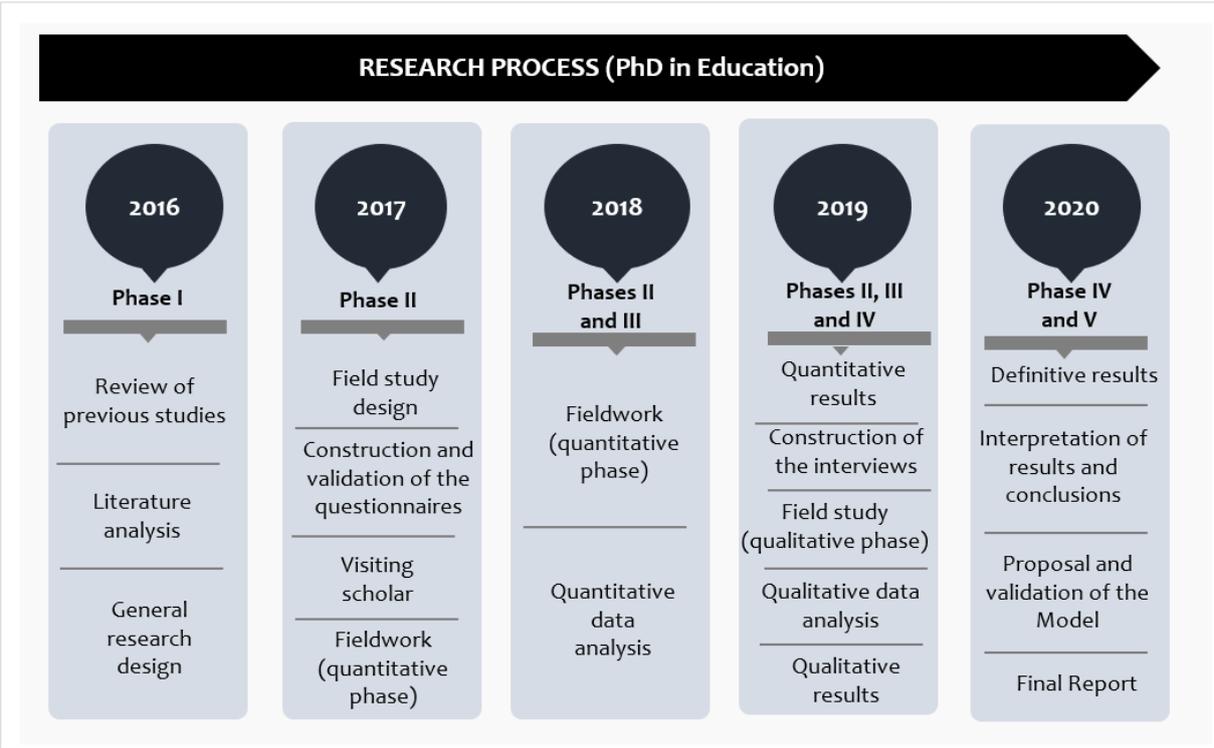


Table 1 shows the timeline of the research process, showing the relationship between the main actions carried out and their timing.

Table 1. Timeline of the research.

	2015		2016					2017					2018					2019					2020						
	N D	J F	M A	M J	J A	S O	N D	J F	M A	M J	J A	S O	N D	J F	M A	M J	J A	S O	N D	J F	M A	M J	J A	S O	N D	J F	M A	M J	J A
PHASE I. THEORETICAL APPROACH																													
Definition and justification of the object of study																													
General design																													
Construction of a theoretical framework																													
PHASE II. APPLIED APPROACH																													
a) Field study design																													
Methodological proposal																													
Drafting and validating questionnaires																													
Drafting and validating interviews																													
b) Fieldwork																													
Gathering questionnaires and follow-up																													
Conducting interviews																													
PHASE III. DATA ANALYSIS																													
Quantitative analysis																													
Qualitative analysis																													
PHASE IV. RESULTS																													
Drafting of results																													
PHASE V. CONCLUSION AND SUGGESTIONS FOR IMPROVEMENTS																													
Discussion of results and conclusions																													
Model proposal and validation																													
Drafting and revising the thesis report																													

BLOQUE II.

MARCO TEÓRICO



2

Capítulo 2.

**El aprendizaje
informal en el
lugar de trabajo**

3

Capítulo 3.

**La generación del
aprendizaje
informal del
profesorado**

4

Capítulo 4.

**El rol directivo
orientado al
aprendizaje
informal del
profesorado**

Capítulo 2. El aprendizaje Informal en el lugar de trabajo

Una de las grandes críticas que se le atribuye a la formación formal para el trabajo es su dificultad de transferir lo aprendido al puesto de trabajo, ya que, en ocasiones, el aprendizaje queda descontextualizado e incluso no llega a tiempo cuando se necesita. Sin embargo, el aprendizaje informal pone en valor la importancia del contexto donde tiene lugar este aprendizaje, explicando el que haya sido objeto de investigación ante la posibilidad que ofrece de integrar el aprendizaje y el trabajo.

Cada vez más, las organizaciones deciden apostar por el aprendizaje informal ante la evidencia que demuestra la relación inversa que se da entre el gasto en formación y el aprendizaje profesional. Estudios constatan que el 80% del aprendizaje en las organizaciones es informal, pero irónicamente las organizaciones invierten el 80% en aprendizaje formal (Callahan, et al., 2000; Cross, 2007).

El estudio del aprendizaje informal en el lugar de trabajo ha incorporado la consideración del aprendizaje organizacional como disciplina académica al referirse a un conjunto de procesos que ocurren dentro de contextos organizacionales específicos (Garavan, Morley, Gunnigle y McGuire, 2002). Cabe destacar que esta tesis asume la teoría de sistemas (Boulding, 1956), por la cual la formación en las organizaciones se considera un subsistema dentro de la organización en interrelación con otros subsistemas. Más específicamente, como dice Streumer (2006), todo cambio a nivel organizacional tiene efectos en los procesos de trabajo de la organización y, por tanto, impacta en los equipos de trabajo y en los profesionales de forma individual. Pero, esta interacción, también, se desarrolla a la inversa, por lo que cualquier cambio en el individuo de una organización puede acabar afectando a toda la esfera organizativa.

La literatura no ofrece una definición unívoca del término aprendizaje informal en el lugar de trabajo, ya que este campo de estudio adopta la variedad de disciplinas que acoge el aprendizaje. A pesar de que todas estas disciplinas relacionan el aprendizaje y el trabajo, estas discrepan en la forma de relacionarse. Por ello, algunos autores se refieren al aprendizaje relacionado con el trabajo, otros con el aprendizaje basado en el trabajo y otros en el aprendizaje en el lugar de trabajo, aunque cabe decir que a veces se utiliza uno u otro concepto indistintamente. No obstante, para este trabajo se pondrá el foco de atención, concretamente en el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, obviando las formas formales de aprender en y para el trabajo.

El objetivo de este capítulo es ofrecer un marco conceptual de referencia para situar, conceptualizar y comprender el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, y, por ende, en la organización. En primer lugar, se realiza una aproximación conceptual al aprendizaje informal y al aprendizaje en el lugar de trabajo y, seguidamente, considerando la relación de ambos términos, se caracteriza el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

2.1. Delimitación conceptual del Aprendizaje Informal

Comúnmente, la definición de aprendizaje informal (AI) se ha presentado en contraposición o contraste con el aprendizaje formal (AF). Esta desconexión entre ambos tipos de aprendizajes dio lugar a dos concepciones polarizadas del aprendizaje (Malcolm, Hodgkinson y Colley, 2003). Por un lado, el aprendizaje formal adquirido individualmente en instituciones educativas y que ofrece un conocimiento vertical. Por otro lado, el aprendizaje informal integrado en las prácticas del día a

día, contextualizado en entornos no educativos y que da como resultado un conocimiento horizontal.

Livingstone (2006) presentó una clasificación de las formas básicas de aprendizaje en función a la agencia primaria y a la estructura del conocimiento. No obstante, este autor se refería más específicamente, por un lado, a la educación formal y, por otro lado, a la educación informal o la formación informal. De manera que, se hace referencia a la educación formal cuando el conocimiento está preestablecido y un docente o el sistema que le ampara tiene la autoridad de determinar el conocimiento a aprender, pero cuando el conocimiento, todo y ser preestablecido, es el aprendiz quien decide aprender se alude a la educación no formal. Por el contrario, la formación informal se relaciona con experiencias situacionales de aprendizaje que aportan conocimiento y donde hay un responsable que guía el desarrollo de actividades de aprendizaje.

Por otro lado, Cerasoli, Allinger, Donsbach, Mathieu, Tannenbaum y Orvis (2014) consideran que es más preciso definir el aprendizaje formal e informal a partir de los comportamientos que se llevan a cabo para aprender formal o informalmente. De manera que, los comportamientos formales de aprendizaje son comportamientos curriculares y actividades llevadas a cabo para adquirir conocimientos y habilidades y que tienen lugar en contextos de aprendizaje formalmente designados. Estas actividades tienen objetivos de aprendizaje establecidos y tienen definida una secuencia de aprendizaje lineal. En cambio, los comportamientos informales de aprendizaje son experimentales, ocurren fuera de los contextos formales de aprendizaje y sus actividades son autodirigidas, intencionales, basadas en la situación y no siguen una lógica lineal.

Con la idea de superar la interpretación de estos aprendizajes como dicotómicos, diversos autores (Clark, Jassal, Van Noy y Paek, 2018; Cross, 2007; Eraut, 2004; Livingstone, 2006; Schumacher, 2018) han preferido conceptualizarlos a partir de un continuo de formalidad. Sin embargo, esto, a su vez, ha conllevado el creciente interés por definir los límites entre ambas tipologías de aprendizaje.

La noción del continuo de formalidad del aprendizaje representó un primer intento de reflejar la naturaleza del aprendizaje. No obstante, este continuo ha acabado evidenciando la complejidad de definir los límites entre el aprendizaje formal e informal. Más concretamente, tal y como se puede observar en la Tabla 2, el continuo de formalidad sostiene la concepción más amplia del aprendizaje que incluye una gran variedad de experiencias de aprendizaje.

Tabla 2. El continuo de formalidad del aprendizaje (Clark, et al., 2018, p. 28).

	APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL			
		APRENDIZAJE INFORMAL ORGANIZADO	APRENDIZAJE INFORMAL DIARIO		
			APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO	APRENDIZAJE INCIDENTAL	APRENDIZAJE TÁCITO
Ubicación	Instituciones educativas que otorgan credenciales formales	Organización que no otorga credenciales formales, trabajo o comunidad	Trabajo, comunidad, casa	Trabajo, comunidad, casa	Trabajo, comunidad, casa
Proceso	Dirigido por un instructor	Dirigido por un instructor	Dirigido por el aprendiz	Contextual	Contextual

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Contenido	Currículum organizado	Currículum organizado	Organizado por el aprendiz	Espontáneo basado en la necesidad	Normas sociales y prácticas
Propósito	Buscado intencionalmente	Buscado intencionalmente	Buscado intencionalmente	No buscado intencionalmente, pero consciente después	No buscado intencionalmente ni consciente después

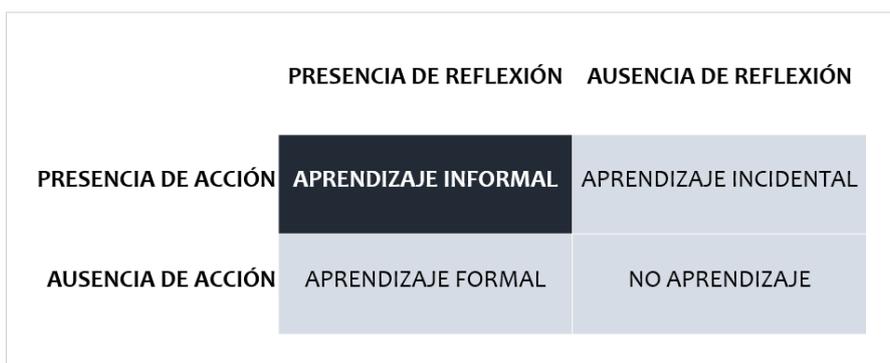
Estas experiencias o situaciones de aprendizaje son definidas a partir de cuatro atributos de formalidad/informalidad (Malcolm, et al., 2003):

- **Ubicación.** Lugar físico donde tiene lugar el aprendizaje (centro educativo, el trabajo, la comunidad, la familia, etc.). Se hace referencia, también, a las características de formalidad del entorno, es decir, si el proceso de aprendizaje es flexible, si el currículum está predeterminado y si un organismo acredita el aprendizaje.
- **Proceso.** Naturaleza y responsable del proceso y de las actividades de aprendizaje. Si son dirigidas/controladas/guidadas por un instructor, compañero del trabajo o colega, si son negociadas entre el instructor y el aprendiz, si son autodirigidas por el aprendiz o si bien el contexto lleva al aprendizaje.
- **Contenido.** Elemento, materia o cuestión que se aprende, ya sean contenidos establecidos por expertos y organizados en planes de estudios, prácticas diarias o competencias laborales.
- **Propósito.** Intencionalidad y consciencia del aprendizaje, ya sea este deliberado y buscado mediante la actividad de aprendizaje o, por el contrario, el aprendizaje es un resultado no intencionado de la actividad, pero puede haber una consciencia de este.

Centrando ya la atención hacia el aprendizaje informal, y en relación con el último atributo del continuo del aprendizaje, Watkins y Marsick (1992), referentes del aprendizaje informal, ya se detuvieron en definir el término de aprendizaje informal con lo que respecta a su grado de consciencia. A partir del continuo de formalidad presentado anteriormente, estas autoras se refieren a un continuo de consciencia consciente en el que se ubican estos dos aprendizajes. Concretamente, establecieron una distinción entre el aprendizaje informal y el aprendizaje incidental, considerando este último un subconjunto del primero. Mientras el aprendizaje informal implica cierto grado de consciencia del aprendizaje que se está construyendo, “cuando se produce un aprendizaje incidental, las personas a menudo actúan con poca o ninguna reflexión, y el aprendizaje está incrustado en sus acciones” (p. 290).

Estas autoras destacan dos elementos clave del aprendizaje informal, distinguiéndose del aprendizaje incidental: acción y reflexión (ver Figura 3). Específicamente, se refieren al valor de la reflexión combinada, mediante un proceso dialéctico continuo, con la acción. Cuando las personas reflexionan sobre su experiencia toman consciencia de lo que están aprendiendo, y, a su vez, esta reflexión intencional se ve mejorada mediante la aplicación activa de conceptos en la práctica. “El aprendizaje informal implica cierto grado de reflexión intencional (...)” (Watkins y Marsick, 1992, p. 290).

Figura 3. Acción y reflexión en el aprendizaje (Watkins y Marsick, 1992, p. 290).



De este modo, el aprendizaje incidental nunca se planifica ni es intencional, mientras que el aprendizaje informal puede ser planificado o intencional. Como ejemplos del aprendizaje informal se señalan, el aprendizaje autodirigido, el trabajo en red, la tutoría, la planificación del desempeño, prueba y error y como ejemplos del aprendizaje incidental, el aprender de errores, creencias, atribuciones, construcciones de significado internalizadas sobre las acciones de otros, currículum oculto en el aprendizaje formal (Marsick y Watkins, 2001, 2015).

Más adelante, Marsick y Watkins (2015) matizan que el aprendizaje informal a menudo tiene lugar en el curso de los eventos diarios y en condiciones no rutinarias, ante desafíos o problemas que experimentan, “es decir cuando los procedimientos y las respuestas que las personas usan normalmente fallan” (p. 6). Estas condiciones no rutinarias llevan a las personas a analizar la situación particular y replantearse su actuación para encontrar la mejor solución. De ahí que, el aprendizaje informal se caracterice por aprender de y través de la experiencia, ya que las personas dan sentido a las situaciones que se encuentran y experimentan diariamente.

Considerando la naturaleza situacional del aprendizaje informal, Marsick y Neaman (2018) especifican que el aprendizaje informal ocurre justo a tiempo, en cualquier lugar y momento, y es impulsado por desafíos situacionales que requieren conocimientos, habilidades o actitudes nuevas o modificadas. Se vuelve a destacar de la conceptualización del aprendizaje informal su carácter intencional, ya que, según los autores, a pesar de que los objetivos pueden no formularse explícitamente, las intenciones dirigen la atención y, por lo tanto, ayudan a los alumnos a reconocer las brechas y a esforzarse por cerrarlas.

De acuerdo con el grado de intencionalidad de los aprendizajes informales, Eraut (2004) presentó tres tipos de aprendizajes informales, que podrían quedar recogidos en el continuo, ordenados a partir de su grado de intencionalidad: aprendizaje informal implícito, aprendizaje informal reactivo y aprendizaje informal deliberativo (ver Tabla 3).

Tabla 3. Una tipología de aprendizaje informal (Eraut, 2004, p. 250).

Momento de enfoque	APRENDIZAJE IMPLÍCITO	APRENDIZAJE REACTIVO	APRENDIZAJE DELIBERATIVO
Episodio/s pasados	Enlace implícito de recuerdos pasados con experiencia actual.	Breve reflexión casi espontánea sobre episodios pasados, eventos, incidentes, experiencias.	Discusión y revisión de acciones pasadas, comunicaciones, eventos.

CAPÍTULO 2.

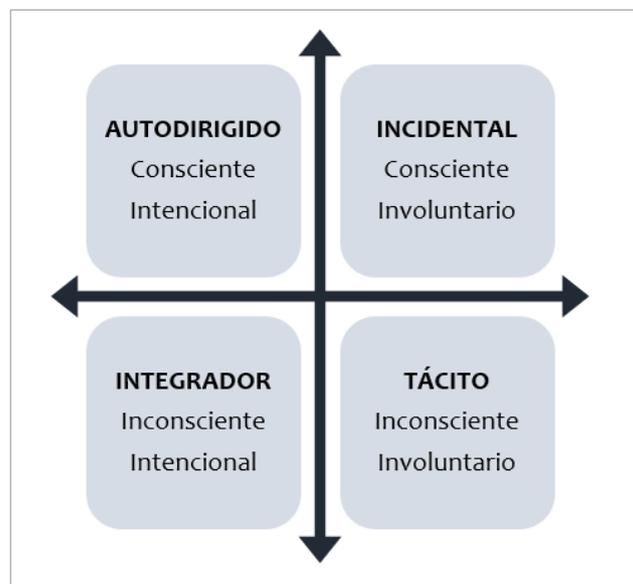
El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Experiencia actual	Una selección de la experiencia entra en la memoria episódica.	Observar hechos, ideas, impresiones; hacer preguntas, observar los efectos de las acciones.	Participación en la toma de decisiones, resolución de problemas, aprendizaje informal planificado.
Comportamiento futuro	Expectativas inconscientes.	Reconocimiento de posibles oportunidades de aprendizaje en el futuro.	Planear oportunidades de aprendizaje, ensayar para eventos futuros.

El aprendizaje implícito es el menos intencional de los tres, ya que el conocimiento se adquiere sin haber una intencionalidad previa de aprendizaje ni una consciencia de lo aprendido. Por el contrario, el aprendizaje reactivo sí es intencional, aunque se produce en medio de la acción de aprendizaje. Por último, el aprendizaje deliberativo se construye con una clara intencionalidad de aprendizaje y conlleva la planificación de tiempos y momentos para la realización de actividades informales de aprendizaje.

Reconocidos tres principales tipos de aprendizaje informal (autodirigido o deliberativo, incidental o reactivo y tácito o implícito), Bennet (2012) se refirió a un cuarto tipo: el aprendizaje integrador (ver Figura 4). Este aprendizaje surge para poder explicar aquel conocimiento que es generado por visiones creativas, saltos intuitivos o momentos de comprensión repentina. El aprendizaje integrador se fundamenta en un procesamiento intencional e implícito del conocimiento tácito, en donde la intencionalidad activa la búsqueda de fragmentos de memoria, imágenes y datos sensoriales para encontrar la solución que dé respuesta a un problema. La solución llega a la mente consciente como una visión repentina, pero sin una consciencia sobre cómo se ha resuelto el problema.

Figura 4. Modelo de aprendizaje informal de cuatro partes (Bennet, 2012, p. 27).



Como se ha podido comprobar hasta el momento, el aprendizaje informal puede ser más o menos intencional, consciente y planificado. Sin embargo, y a pesar de poder ser planeado intencionalmente, es un aprendizaje no diseñado y altamente no estructurado (Marsick y Watkins, 2001; Watkins y Marsick, 1992). Todo y ello, cabría matizar, según estas mismas autoras, que Saida López Crespo (2020)

“aunque a menudo se dice que el aprendizaje informal carece de diseño, es más exacto decir que carece de diseño impuesto por otros” (p. 295).

A pesar de definir el aprendizaje informal mediante la delimitación conceptual de sus diversas modalidades, el propósito es presentar una visión de conjunto de este aprendizaje, ya que sus diversas manifestaciones pueden coexistir conjuntamente en algunas situaciones (Clark et al., 2018).

2.2. El aprendizaje en el lugar de trabajo

Gran parte del aprendizaje profesional tiene lugar en el propio contexto de trabajo, ya que tal y como afirman Marsick, et al. (2008) “gran parte del aprendizaje de adultos se lleva a cabo en el trabajo o para el trabajo” (p. 571), a través de una gran variedad de situaciones de aprendizaje. Concretamente, Jacobs y Parks (2009) se refieren al aprendizaje en el lugar de trabajo como “las múltiples formas a través de las cuales los empleados aprenden en las organizaciones” (p. 134).

Antes de indagar sobre las diferentes formas de aprender en el lugar de trabajo, se precisa clarificar qué se entiende por aprendizaje en el lugar de trabajo. En los últimos años el aprendizaje en el lugar de trabajo se ha convertido en un tema de interés para múltiples académicos de diferentes disciplinas, dando lugar a diferentes teorías en relación con el enfoque y, por tanto, con el alcance del aprendizaje en el lugar de trabajo, y con los propósitos de este aprendizaje.

Dicho lo anterior, cabe decir que esta tesis parte de la premisa de que el contexto, en este caso, el lugar de trabajo, es un elemento clave en el proceso de aprendizaje profesional. Concretamente, se comprende el aprendizaje en el lugar de trabajo desde las teorías constructivistas y socioculturales del aprendizaje, reconociendo la importancia del contexto y del entorno y de las relaciones sociales para este aprendizaje (Beckett y Hager, 2005; Billet, 2010; Cairns y Malloch, 2011; Evans, Hodkinson, Rainbird y Unwin, 2006). Las teorías constructivistas reconocen el papel activo de la persona para su aprendizaje y la sitúa como participante y mediador central de lo que experimenta y aprende. La agencia, la capacidad y la subjetividad de la persona son decisivas a la hora de interpretar y construir su conocimiento. Desde las teorías socioculturales, se contemplan las cualidades pedagógicas de los entornos laborales, valorando las relaciones y las negociaciones entre los profesionales y sus lugares de trabajo para aprender prácticas, técnicas, normas, etc. del lugar de trabajo (Billet, 2010, 2014).

Considerando estas dos teorías del aprendizaje en el lugar de trabajo, Illeris (2004) caracteriza el aprendizaje en el lugar de trabajo a partir de la activación simultánea de dos procesos humanos: (1) la adquisición a nivel individual de conocimiento, habilidades y actitudes y (2) la interacción social entre el individuo y su entorno, en donde este recibe influencias o impulsos que puede absorber a través de procesos de interpretación y adquisición. De esta manera, el aprendizaje en el lugar de trabajo tiene siempre connotaciones de interacción directa o indirecta, ya que, aunque el individuo se encuentre solo en una situación, recibe influencias del entorno socialmente determinadas.

En relación con las teorías socioculturales, Billet (2014) define el trabajo, en el lugar de trabajo, como altamente interprofesional, ya que con frecuencia los profesionales deben trabajar de manera colaborativa y efectiva para abordar necesidades de trabajo compartidas. De ahí que, este autor atienda a la necesidad de desarrollar altos niveles de intersubjetividad entre los profesionales,

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

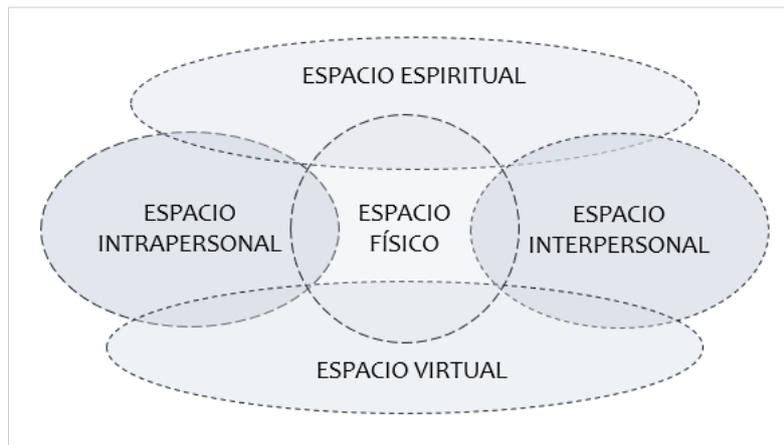
entendiendo por intersubjetividad las formas compartidas de concebir, entender, realizar y valorar las tareas entre los compañeros de trabajo para alcanzar objetivos comunes. Para Billet la intersubjetividad entre los profesionales es fundamental ante situaciones de trabajo conjunto que requieran respuestas rápidas o casi espontáneas.

Según Billet (2014), la intersubjetividad requerida para un trabajo conjunto efectivo se desarrolla a través de oportunidades para el trabajo conjunto, por lo que “la intersubjetividad surge normalmente a través de las personas que se comunican, interactúan y trabajan juntas” (p. 210). Sin embargo, el autor especifica que esta intersubjetividad no se desarrolla en circunstancias donde la colaboración es temporal, la situación de trabajo conjunto es desarticulada, el compromiso por el trabajo conjunto es puntual y donde no existen roles y objetivos de trabajo definidos. La intersubjetividad tendrá lugar cuando las oportunidades para el trabajo conjunto sean permanentes y las experiencias laborales presionen a los profesionales a trabajar conjuntamente y compartir sus procesos de toma de decisiones.

El término *aprendizaje en el lugar de trabajo* se analiza desde la relación de los conceptos que se desprenden de este. En un primer momento, autores como Barnett (1999) comienzan considerando la relación de los conceptos *aprendizaje* y *trabajo*, conceptos que solían pertenecer a categorías separadas. Este autor defiende que, todo y que estos dos conceptos no son sinónimos, el trabajo y el aprendizaje se superponen. Por un lado, el trabajo puede y debe ofrecer oportunidades de aprendizaje y, por otro lado, el aprendizaje debe convertirse en trabajo.

A pesar de valorar la relación aprendizaje-trabajo, el aprendizaje en el lugar de trabajo supone y necesita de la consideración de la variable contexto, por lo que el trabajo no solo hace referencia a la actividad laboral, sino también al lugar en donde tiene lugar dicha actividad. Autores como Cairns y Malloch (2011) añaden a esta relación trabajo-aprendizaje el concepto *lugar* y se centran en analizarlo vinculado a los conceptos *aprendizaje* y *trabajo*. Tal y como se muestra en la Figura 5, según los autores, el lugar puede referirse a ubicaciones físicas, espirituales o virtuales. Mientras el lugar físico hace referencia a la visión más tradicional del lugar como espacio de trabajo, el lugar espiritual se refiere al vínculo afectivo que generan las personas con los lugares donde trabajan y el lugar virtual es la visión más reciente considerada. Además de estos lugares, hay aspectos relacionados con el lugar psicológico o intrapersonal y el lugar interpersonal. En el lugar intrapersonal los profesionales actúan cognitivamente a medida que piensan y aprenden y en el lugar interpersonal los profesionales interactúan entre ellos y se considera el aprendizaje como un constructo social.

Figura 5. Conceptos de lugar (Cairns y Malloch, 2011, p. 8).



El lugar de trabajo no es únicamente un espacio físico donde aprender, sino que el contexto interactúa con el profesional en el proceso de aprendizaje (Svensson, Ellström y Aberg, 2004). Tal y como sostienen estos autores, el lugar de trabajo como contexto está determinado por otros en forma de reglas, valores, actitudes y expectativas, y, a su vez, todo ello puede influir en los aprendizajes que se construyen en dicho contexto. Esta idea ya fue expuesta por Watkins y Marsick (1992), quienes afirmaban que el contexto laboral es invariablemente social y la naturaleza del trabajo es interpersonal y social, por lo que las decisiones y acciones individuales se ven afectadas por normas, valores y creencias sociales compartidas explícita o implícitamente.

Beckett y Hager (2005) aluden concretamente a dos teorías de aprendizaje en el lugar de trabajo que pueden clasificarse en términos de dos categorías básicas de teorización: (1) el aprendizaje como producto, en donde los profesionales adquieren conocimientos y habilidades que requiere el puesto de trabajo y (2) el aprendizaje como proceso, centrado en el desarrollo de los profesionales mediante la participación activa en los procesos de los lugares de trabajo.

Siguiendo con la anterior idea, Billet (2000, 2008) entiende el aprendizaje en el lugar de trabajo en términos de participación en actividades laborales y lo conceptualiza como una interdependencia negociada, es decir relacional, entre factores sociales y personales. Otro autor que concibe el aprendizaje en el lugar de trabajo desde una perspectiva negociada, y, por tanto, desde un enfoque constructivista y sociocultural es Smith (2018). La negociación es vista, por este autor, como un proceso de interacción entre el profesional, el contexto social y cultural y la actividad laboral. Cuando los profesionales participan de la actividad laboral se implican en varios procesos (de comunicación, de evaluación, de interpretación, de decisión, etc.), que definen la actividad, y llevan asociados productos o resultados (intercambio de recursos, nuevas comprensiones y relaciones, etc.).

Del mismo modo, Fenwick (2008) concibe el aprendizaje en el lugar de trabajo como las relaciones y las dinámicas entre actores individuales y colectivos, conllevando cambios a nivel individual y en las interconexiones entre los profesionales y sus acciones con las reglas, las herramientas y textos y los entornos culturales y materiales. Además, este autor destaca que, ni el lugar de trabajo ni el trabajo pueden ser referidos como un fenómeno genérico, por lo que el aprendizaje en el trabajo toma múltiples formas y cualidades, ya que “la acción cotidiana del trabajo y el aprendizaje está moldeada por la división del trabajo del sistema, las relaciones comunitarias, las reglas, las

CAPÍTULO 2.

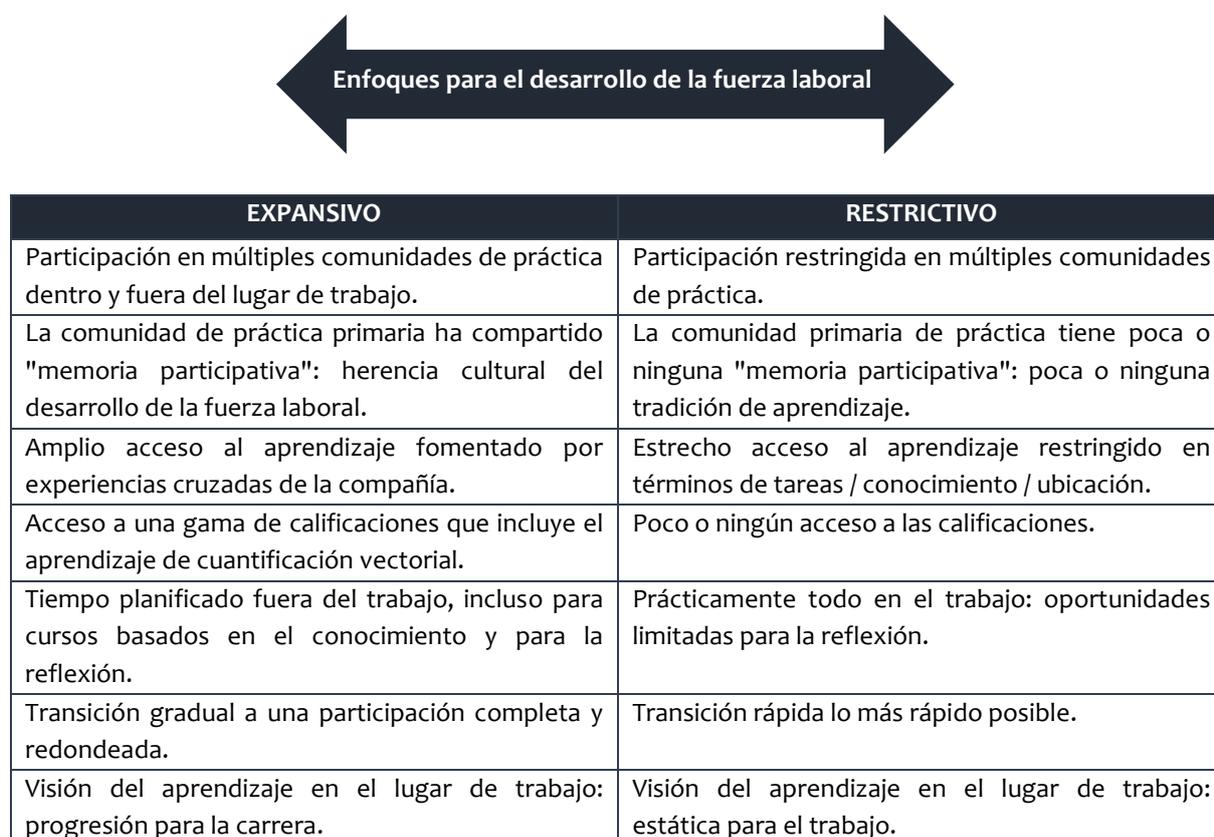
El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

herramientas y las normas culturales, así como las perspectivas de los actores que lo integran” (p. 20).

Billet y Choy (2013) también consideran que, aunque el profesional es el protagonista del proceso de aprendizaje, los factores mediadores de la situación son fundamentales para comprender, aprender y avanzar en el conocimiento y las habilidades requeridas para el trabajo.

El aprendizaje en el lugar de trabajo depende en gran parte de las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los respectivos lugares de trabajo. El reto está en hacer del lugar de trabajo un entorno de aprendizaje con múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje (Billet, 2010). Esta idea es desarrollada por Fuller y Unwin (2004), quienes argumentan que en función a las características del lugar de trabajo o de la situación laboral se creará un entorno de aprendizaje con mayores o menores oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo profesional. Concretamente, estos autores identifican características del lugar de trabajo en términos de expansión y restricción del aprendizaje y las ubican dentro de un continuo (ver Figura 6). De tal manera que los lugares de trabajo con un enfoque expansivo pueden aumentar la cantidad y el rango de oportunidades para la participación y para el aprendizaje de los profesionales, promoviendo sinergias entre el desarrollo profesional y organizacional. Por el contrario, aquellos lugares de trabajo con características asociadas al extremo restrictivo del continuo estarán limitando y obstaculizando el aprendizaje de los profesionales. A su vez, según estos dos autores, la identificación y el análisis de estas características permite disponer de una herramienta conceptual y analítica para evaluar la calidad de los entornos de aprendizaje y para analizar el enfoque de una organización para el desarrollo de la fuerza laboral.

Figura 6. Continuo expansivo/restrictivo (Fuller y Unwin, 2004, p. 132).



El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Reconocimiento organizacional y apoyo a los profesionales como estudiantes.	Falta de reconocimiento organizacional y apoyo para los profesionales como estudiantes.
El desarrollo de la fuerza laboral se utiliza como un vehículo para alinear los objetivos del desarrollo de la capacidad individual y organizacional.	El desarrollo de la fuerza laboral se utiliza para adaptar la capacidad individual a las necesidades de la organización.
El desarrollo de la fuerza laboral fomenta oportunidades para extender la identidad a través del cruce de límites.	El desarrollo de la fuerza laboral limita las oportunidades para extender la identidad: se experimentan pocos cruces.
Reificación del "currículo laboral" altamente desarrollado (por ejemplo, a través de documentos, símbolos, lenguaje, herramientas) y accesible para los aprendices.	Reificación limitada del "acceso curricular en el lugar de trabajo" a los aspectos de reificación de la práctica.
Habilidades ampliamente distribuidas.	Distribución polarizada de habilidades.
Habilidades técnicas valoradas.	Habilidades técnicas dadas por sentado.
Conocimientos y habilidades de toda la fuerza laboral desarrollada y valorada.	Conocimientos y habilidades de los principales trabajadores/grupos desarrollados y valorados.
Trabajo en equipo valorado.	Roles especializados rígidos.
Comunicación transfronteriza alentada.	Comunicación limitada.
Gerentes como facilitadores de fuerza laboral y desarrollo individual.	Gerentes como controladores de la fuerza laboral y el desarrollo individual.
Posibilidades de aprender nuevas habilidades/trabajos.	Barreras para aprender nuevas habilidades/trabajos.
Innovación importante.	La innovación no es importante.
Vista multidimensional de experiencia.	Vista unidimensional de arriba hacia abajo de la experiencia.

Del mismo modo, Ellström (2011) también se refiere a dos tipos de entorno de aprendizaje: habilitador y restrictivo. Sin embargo, estos dos tipos de entorno difieren de los propuestos por Fuller y Unwin (2004) en cuanto a su comprensión sobre el aprendizaje. Según este autor, Fuller y Unwin desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje, equiparan el aprendizaje con la participación en las prácticas laborales. Desde esta perspectiva se hace difícil separar analíticamente el aprendizaje de las condiciones y prácticas de la organización, y, por lo tanto, analizar la relación entre las características ambientales (ej. condiciones del trabajo) y el aprendizaje. Por el contrario, la propuesta de Ellström se fundamenta en una concepción del aprendizaje como analíticamente independiente del entorno de aprendizaje. Por tanto, “la participación en las prácticas laborales se considera una de varias condiciones importantes para el aprendizaje, pero que no puede equipararse con el aprendizaje” (p. 108).

En la misma línea, Tynjälä (2008) afirma que la organización del trabajo resulta ser el factor contextual más importante relacionado con el aprendizaje en el lugar de trabajo. Es decir, el diseño de los puestos, la creación de perfiles profesionales, la delegación de responsabilidades, los niveles jerárquicos, el trabajo en equipo, condicionan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Es por ello que, “es importante reconocer los lugares de trabajo como sitios de aprendizaje” (p. 141).

Llegados a este punto, el modelo triangular de Illeris (2004) permite visualizar y entender la relación entre los entornos de aprendizaje del lugar de trabajo (entorno técnico-organizacional y entorno sociocultural) y los procesos de aprendizaje de los profesionales, que según este autor intervienen en el aprendizaje en el lugar de trabajo (ver Figura 7). El modelo contempla dos entornos de

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

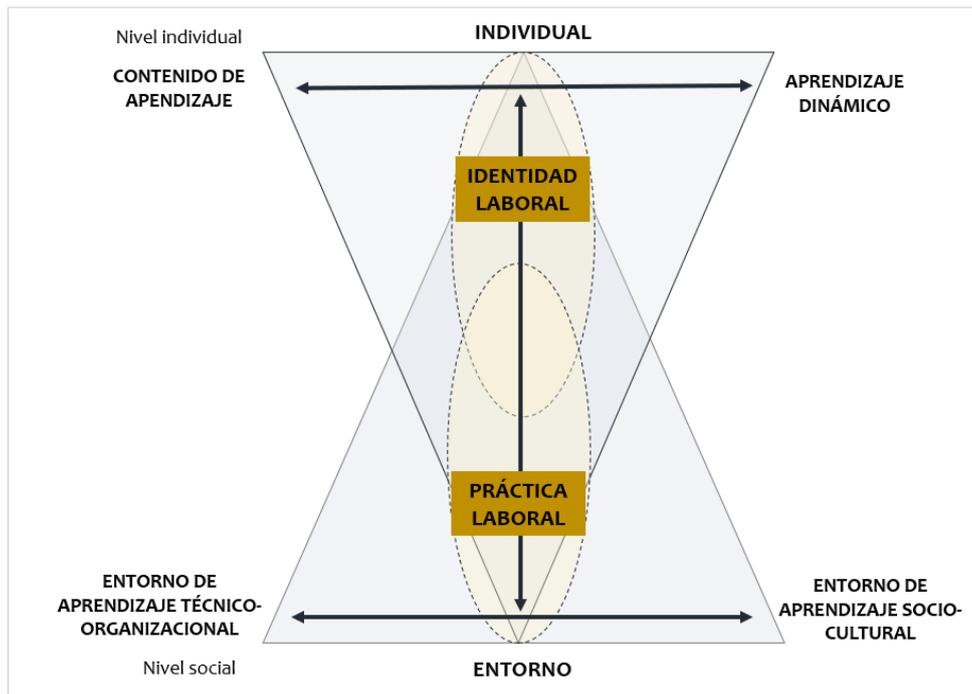
aprendizaje que influyen en el aprendizaje en el lugar de trabajo, el entorno técnico-organizacional determinado por la división del trabajo, los contenidos de trabajo, las posibilidades de interacción social, y, el entorno sociocultural condicionado por asuntos sociales y culturales. Según el autor, el aprendizaje se produce en una relación dinámica entre los procesos de aprendizaje de los empleados, las comunidades en el lugar de trabajo y la organización como sistema técnico-organizacional. Es decir, el aprendizaje tiene lugar en las condiciones técnicas, organizativas y sociales en las que están involucrados los profesionales. Asimismo, el proceso de aprendizaje del profesional individual se relaciona con el desarrollo en el entorno de aprendizaje social.

Figura 7. Un modelo para el aprendizaje en el lugar de trabajo (Illeris, 2004, p. 432).



El modelo sostiene que el aprendizaje se compone de dos procesos relacionados, que incluyen tres dimensiones, por un lado, el proceso de adquisición individual que se produce entre la dimensión de contenidos (conocimientos y habilidades) y la dimensión dinámica (motivaciones y emociones) y, por otro lado, el proceso de interacción social con la dimensión social del entorno de aprendizaje. A su vez, la relación de estos dos procesos, contextualizados en la vida laboral y en la práctica laboral, dan lugar a la identidad laboral individual conformada por la experiencia individual como profesional y como parte de una comunidad de trabajo. Por tanto, el aprendizaje en el lugar de trabajo se origina a través de la conexión de los entornos de aprendizaje, de sus condiciones y de los procesos de aprendizaje. La Figura 8 muestra la representación gráfica del modelo holístico.

Figura 8. Aprender en la vida laboral (Illeris, 2004, p. 438).



El aprendizaje en lugar de trabajo se convierte en un medio con doble finalidad. Por un lado, el aprendizaje en el lugar de trabajo permite a los profesionales, mediante procesos de aprendizaje profesional, satisfacer sus necesidades de aprendizaje para la consecución de sus objetivos personales y profesionales. Por otro lado, este aprendizaje posibilita la adquisición e implementación de competencias profesionales necesarias para satisfacer las necesidades de la organización (Jacobs y Parks, 2009; Choi y Jacobs, 2011; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro y Morcian, 2015). Concretamente, Billet (2008) se refiere a una relación de interdependencia entre las necesidades y prácticas de aprendizaje profesional y los objetivos y las prácticas del lugar de trabajo. El autor sostiene que los profesionales necesitan participar en las prácticas derivadas y situadas socioculturalmente que comprenden el lugar de trabajo para asegurar el conocimiento requerido para el trabajo y esta necesidad impulsa el aprendizaje y la participación de los trabajadores. Pero, a su vez, las prácticas sociales que constituyen el lugar de trabajo requieren que los profesionales aseguren los propósitos y objetivos del lugar de trabajo.

El aprendizaje en el lugar de trabajo ha sido comprendido desde diferentes perspectivas analíticas. Stern y Sommerlad (1999) presentaron tres enfoques para conceptualizar el aprendizaje en el lugar de trabajo a partir del grado de separación entre “aprendizaje” y “trabajo”: (1) lugar de trabajo como sitio de aprendizaje; (2) lugar de trabajo como ambiente de aprendizaje y (3) aprender y trabajar estrechamente vinculados. El primer enfoque supone la separación espacial del aprendizaje del trabajo, ya que las actividades de aprendizaje se realizan fuera del trabajo y fuera del entorno laboral inmediato. En el segundo enfoque, el aprendizaje se planifica y se organiza dentro del entorno de trabajo y en el trabajo. Y el tercer enfoque hace referencia a la noción de aprendizaje continuo, en donde el lugar de trabajo se organiza para maximizar los procesos de aprendizaje y donde los profesionales aprenden a aprender y aprenden habilidades relacionadas con sus propios trabajos y con los de sus compañeros.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Por otro lado, Evans et al. (2006) definen el aprendizaje en el lugar de trabajo desde una consideración más amplia, contemplando tanto el aprendizaje en el lugar de trabajo, a través del lugar de trabajo y para el lugar de trabajo. Para estos autores, el aprendizaje en el lugar de trabajo es una actividad integrada en el proceso de producción, en las interacciones sociales del lugar de trabajo y en las intervenciones de aprendizaje más formales relacionadas con el entorno laboral.

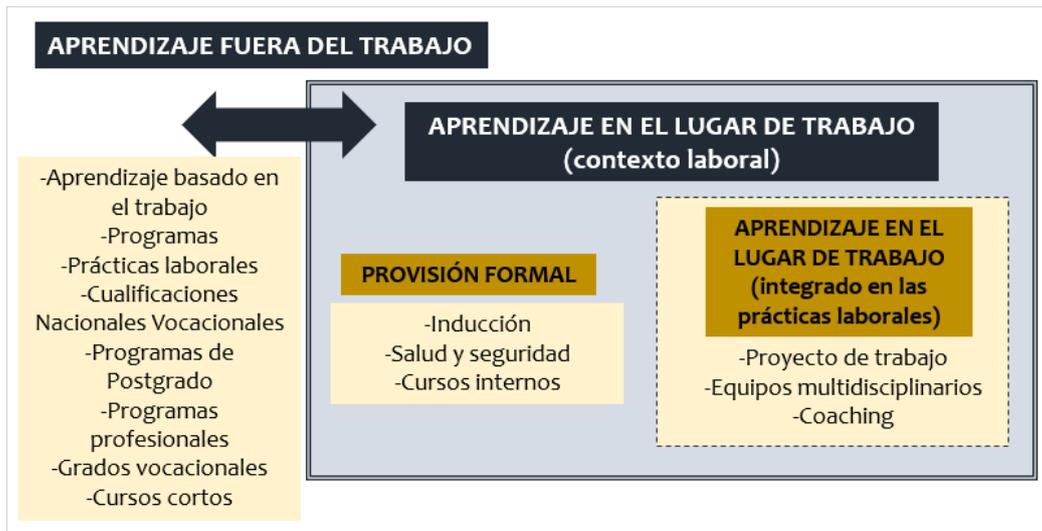
Esto va más allá de la capacitación, que se centra estrechamente en la tarea inmediata y se limita a las necesidades empresariales, pero implica "aprender en, a través y para el lugar de trabajo". Al adoptar esta definición más amplia de aprendizaje en el lugar de trabajo, aborda explícitamente las necesidades de aprendizaje de una variedad de partes interesadas en el lugar de trabajo: empleados, empleados potenciales y gobierno, además de las de los empleadores. (Evans et al., 2006, p. 7)

De esta manera, según estos autores, el aprendizaje en el lugar de trabajo considera estas tres formas de aprender:

- El **aprendizaje en el lugar de trabajo** se refiere a la variedad de formas diferentes de aprendizaje, que pueden estar o no estructuradas formalmente, y que pueden surgir de forma espontánea a través de las interacciones sociales del lugar de trabajo.
- El **aprender a través del lugar de trabajo** se refiere a oportunidades de aprendizaje a las que se accede como parte de la relación laboral. Determinados profesionales conciben el acceso al aprendizaje como un beneficio de empleo o como condición para ser miembro de una organización. Estas oportunidades pueden relacionarse directamente con el trabajo actual o con oportunidades de desarrollo más amplias.
- El **aprender para el lugar de trabajo** se refiere a oportunidades de aprendizaje que pueden estar definidas de manera limitada o amplia, ya sea, bien, capacitación relacionada con el trabajo para satisfacer las necesidades del empleador o, bien, educación general, que puede estar directa o indirectamente relacionada con el trabajo, para satisfacer las necesidades de los empleados.

Por su parte, Sambrook (2006) distingue tres formas que puede tomar el aprendizaje relacionado con el trabajo a partir del contexto en donde tienen lugar las oportunidades de aprendizaje: aprendizaje fuera del trabajo, en el trabajo e incrustado en los procesos de trabajo (ver Figura 9).

Figura 9. Definición de aprendizaje relacionado con el trabajo: aprendizaje en e integrado en el trabajo (Sambrook, 2006, p. 98).



En cuanto al aprendizaje que tiene lugar en el contexto laboral, cabe diferenciar entre las concepciones del aprendizaje en el trabajo (learning at work) y el aprendizaje en (incrustado) en el trabajo (learning in work). La primera concepción hace referencia a aquellas actividades de aprendizaje más formales realizadas en el lugar de trabajo, en cambio, la segunda concepción se refiere a las actividades de aprendizaje más informales que se integran en el proceso real de trabajo.

A partir de todo lo expuesto y hasta el momento, Garavan, et al. (2002) definen el aprendizaje en el lugar de trabajo a partir de cinco características, cada una de estas se relacionan con los principales elementos que se han ido explicitando para definir el aprendizaje en el lugar de trabajo (contexto, niveles de aprendizaje, grado de autodirección, formas de aprendizaje y desarrollo de la capacidad de aprender).

1. El aprendizaje en el lugar de trabajo representa un conjunto de procesos que tienen lugar en contextos organizacionales específicos enfocados a la adquisición y asimilación de conocimientos, habilidades, valores y sentimientos y que conllevan cambios en el comportamiento de los individuos y de los equipos.
2. El aprendizaje en el lugar de trabajo incorpora como disciplina el aprendizaje individual y organizacional y las prácticas que ocurren tanto formal como informalmente dentro de las organizaciones.
3. Las actividades de aprendizaje en el lugar de trabajo se distinguen en función a su locus de control. Las actividades formales de aprendizaje están mediadas organizacionalmente y son menos autodirigidas que las informales, que se consideran altamente autodirigidas.
4. Se destaca la naturaleza compleja y específica del contexto de aprendizaje.
5. La noción de aprendizaje como concepto ha evolucionado desde su forma tradicional

Como se ha vislumbrado, los profesionales pueden aprender en sus lugares de trabajo mediante actividades formales e informales de aprendizaje (ver Figura 8). Ambas tipologías de actividades tienen lugar en el contexto de trabajo y están relacionadas con la actividad laboral (Janssens, Smet,

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Onghena y Kyndt, 2016). Las actividades de aprendizaje formal están estructuradas y organizadas en términos de contexto de aprendizaje, tiempo de aprendizaje y objetivos de aprendizaje, dirigidas por un experto y orientadas a la adquisición de áreas específicas de conocimiento y habilidades para el desempeño laboral. Eraut (2004, p.114) describe el aprendizaje formal en el lugar de trabajo a partir de cinco principales características: (1) un marco de aprendizaje prescrito, (2) un evento de aprendizaje organizado, (3) la presencia de un formador designado, (4) la adjudicación de una calificación y (5) la especificación externa de resultados.

A diferencia del aprendizaje formal, el aprendizaje informal no se limita a entornos de aprendizaje creados intencionalmente, está normalmente determinado y dirigido por los propios profesionales, puede estar promovido por la organización, se desprende de la participación y la reflexión sobre las actividades diarias relacionadas con el trabajo y “surge en situaciones en las que el aprendizaje puede no ser el objetivo principal de la actividad, sino que se activa por una situación problemática o existente que requiere resolución” (Manuti, et al., 2015, p. 5). La Tabla 4 muestra las principales diferencias entre ambos aprendizajes.

Tabla 4. El aprendizaje formal e informal (Bruce, Kosmahl y Brand, 1998).

APRENDIZAJE FORMAL	APRENDIZAJE INFORMAL
La relevancia para las necesidades de los profesionales es variable	Extremadamente relevante para las necesidades
La información comunicada es constante entre los alumnos	La información comunicada es variable entre los alumnos
Instrucción	Constructivismo
Brecha temporal variable para la aplicación	Aplicación inmediata
Representa el conocimiento central “beneficioso para la organización”	Conocimiento central y otros
Programado	Surge espontáneamente
Se produce en un entorno diferente al que usa el conocimiento	Se produce en el entorno donde se usa el conocimiento
Tiene resultados específicos	Con o sin resultados específicos
Conducido por un formador responsable de los resultados	Con o sin resultados reportados

Janssens et al. (2016) especifican que, todo y que el aprendizaje informal podría ser la expresión central del aprendizaje en el lugar de trabajo, al producirse el aprendizaje en los propios procesos de trabajo, no todas las actividades formales de aprendizaje están desconectadas del proceso de trabajo. Es más, se pueden encontrar actividades de aprendizaje en el lugar de trabajo con características tanto formales como informales (Janssens et al., 2016; Kyndt y Baert, 2013; Manuti et al., 2015; Segers, Messmann y Dochy, 2018).

A pesar de estas diferencias en cuanto a su naturaleza, muchos son los autores (Beckett y Hager 2005; Bednall y Sanders, 2017; Billet y Choy, 2013; Cairns y Malloch, 2011; Choi y Jacobs, 2011; Clark, et al., 2018; Dale y Bell, 1999; De Vries y Lukosch, 2009; Huang y Lai, 2020; Jones y Dexter, 2014) que han destacado la complementariedad de estos aprendizajes en el lugar de trabajo. El estudio de Bruce, Kosmahl y Brand (1998) revela que el aprendizaje en el lugar de trabajo ocurre a través de una interacción dinámica entre el aprendizaje formal e informal. “El aprendizaje formal estimula el aprendizaje informal y el aprendizaje informal a menudo estimula la formalización del aprendizaje”

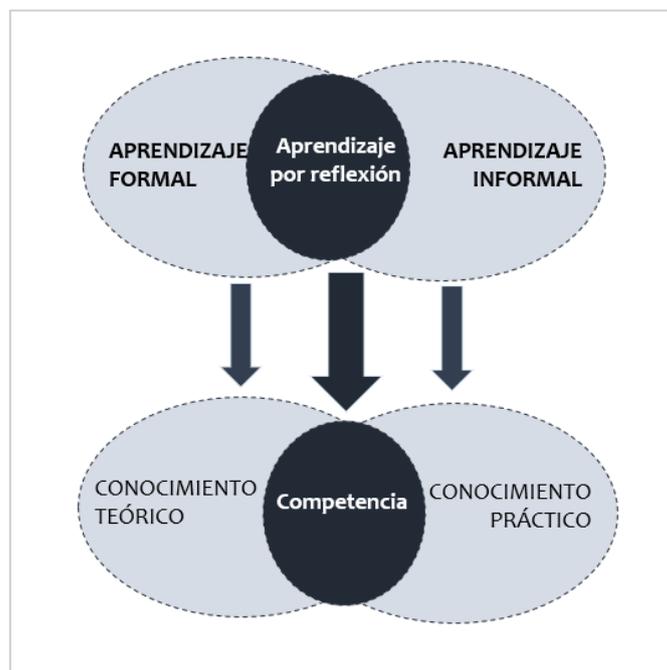
Saida López Crespo (2020)

(p.14). Concretamente, estos autores evidencian que, por un lado, el aprendizaje informal refuerza el conocimiento adquirido a través del aprendizaje formal, al proporcionar oportunidades de aplicación y experimentación, y, por otro lado, el aprendizaje formal permite al profesional disponer de modelos de trabajo formales que potencian el aprendizaje informal. “El aprendizaje informal puede ayudar a las personas a cerrar una brecha de conocimiento, completando así las capacidades de una persona” (p. 15).

Llegados a este punto, cabe remarcar que la complementariedad no sitúa un tipo de aprendizaje por encima del otro, prevaleciendo unas características en detrimento de otras. Tal y como sostienen Dale y Bell (1999), el aprendizaje formal no puede ser remplazado por el aprendizaje informal ni el aprendizaje informal ha de formalizarse. Asimismo, Marsick, Watkins, Skully-Russ y Nicolaidis (2017) plantean el aprendizaje formal e informal como una unidad dialéctica, en donde uno de ellos trae al otro a la existencia y lo completa en el contexto de situaciones de la vida real que requieren ajuste, resolución de problemas y aprendizaje.

Considerando y buscando la complementariedad entre el aprendizaje formal e informal, algunos autores (Becker y Bish, 2017; Jurasaitė-Harbinson, 2009; Malcolm, et al., 2003; Manuti et al., 2015; Segers, et al., 2018; Svensson, et al., 2004) han defendido la importancia de integrarlos para llegar al verdadero aprendizaje profesional competencial. Concretamente, se defiende que únicamente se logrará desarrollar aprendizajes significativos y competenciales en los profesionales con la integración del conocimiento adquirido a través del aprendizaje formal y del conocimiento práctico desarrollado mediante el aprendizaje informal (ver Figura 10).

Figura 10. El aprendizaje por reflexión conduce a la competencia (Svensson, et al., 2004, p. 480).



Ante la necesidad de integrar estos aprendizajes, el aprendizaje profesional en el lugar de trabajo resulta de especial interés ya que, el propio lugar de trabajo, como contexto, por un lado, ofrece una diversidad de momentos y espacios, más o menos formales, de aprendizaje y de trabajo y, por otro lado, y más relevante, permite al profesional conectar el aprendizaje y el trabajo al poder vincular lo que sabe, lo que hace y lo que necesita saber y hacer.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

2.3. El Aprendizaje Informal en el lugar de trabajo y en la organización

Los profesionales pueden aprender para la mejora de su práctica profesional a través de múltiples formas, fuera del trabajo, en el contexto laboral, formal e informalmente. Sin embargo, el aprendizaje informal ocurre naturalmente en el lugar de trabajo y resulta ser el principal impulsor del crecimiento profesional (Dale y Bell, 1999; De Vries y Lukosch, 2009; Jeong, Han, Lee, Sunalai y Yoon, 2018; Marsick y Neaman, 2018).

Sería ideal, para comenzar, presentar una definición del aprendizaje informal en el lugar de trabajo, no obstante, la propia dificultad por definir el aprendizaje informal y el aprendizaje en el lugar de trabajo hace complejo encontrar una definición unificada del aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Manuti, et al., 2015; Marsick, 2006; Schumacher, 2018). A pesar de ello, números autores (Dale y Bell, 1999; De Vries y Lukosch, 2009; Manuti et al., 2015; Marsick, 2006; Marsick y Watkins, 2015; Schumacher, 2018; Svensson, et al., 2004) coinciden en considerarlo como un aprendizaje, por un lado, integrado en el trabajo, que ocurre dentro de las interacciones diarias y durante situaciones desafiantes y/o momentos críticos de necesidad integrados en el contexto de la práctica y, por otro lado, enfocado a la adquisición y asimilación de forma integrada de conocimientos, habilidades y valores. A continuación, se presenta una panorámica general sobre este aprendizaje, más concretamente acerca de su naturaleza. Las actividades, estrategias, condicionantes y resultados de este aprendizaje informal ocupan el siguiente capítulo (ver Capítulo 3).

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo se fundamenta de la experiencia profesional, basándose en la teoría de Kolb (1984) y Jarvis (1987). Determinadas situaciones actúan como desencadenantes al provocar en el profesional dudas, desafíos, inseguridades o incomodidades. Estas situaciones conducen al profesional a reflexionar intencionalmente sobre su experiencia, valorando las creencias y los valores que apoyan la comprensión inicial de la situación, a través de la búsqueda de nueva información. Finalmente, esta reflexión intencional puede conllevar la transformación de modelos mentales través de los cuales el profesional ve e interpreta el mundo (Marsick y Watkins, 2015; Watkins y Marsick, 1992).

En relación con las anteriores situaciones desencadenantes del aprendizaje informal, Watkins y Marsick (1992) las identifican como circunstancias no rutinarias que requieren mayor atención, experimentación y determinación de la naturaleza de un problema. En relación con esto, Eraut (2004) matiza que es el “acto de atención” el que lleva las experiencias al área de pensamiento consciente, que de otro modo simplemente se vivirían. A su vez, el acto de atención puede producirse “en varias ocasiones, cada una de las cuales confiere un significado diferente a la experiencia de acuerdo con el contexto de significado del momento” (p. 251).

Estas situaciones, o circunstancias no rutinarias, necesitan de la reflexión crítica por parte del profesional para comprender y resolver el problema o desafío que comporta la situación que están experimentando. Estos procesos de reflexión, enfocados en la comprensión y la acción, permiten al profesional aprender a pensar como un profesional, más allá del aprendizaje de ciertas habilidades para ciertas tareas. Eraut (2004) reconoce tres modos de cognición relacionados con la forma de evaluar estas situaciones: (1) casi instantáneamente mediante el reconocimiento de patrones, (2) menos rápidamente recurriendo a la comprensión intuitiva de la situación o (3) más deliberadamente mediante el uso de la reflexión y el análisis (ver Tabla 5).

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Tabla 5. Interacciones entre tiempo, modo de cognición y tipo de proceso (Eraut, 2004, p. 260).

MODO DE COGNICIÓN			
Tipo de proceso	Instantáneo/reflejo	Rápido/Intuitivo	Deliberativo/analítico
Lectura de la situación	Reconocimiento de patrones	Rápida interpretación	Revisión que involucra discusiones y/o análisis
Toma de decisiones	Respuesta instantánea	Intuitiva	Deliberativa, con algún análisis y discusión
Sobre la actividad	Acción rutinaria	Rutinas puntuadas por decisiones rápidas	Acciones planificadas con revisiones periódicas de progreso
Metacognitivo	Consciencia situacional	Monitoreo implícito; reflexiones cortas y reactivas	Monitoreo consciente del pensamiento y la actividad; autogestión; evaluación

La columna referida al modo *instantáneo/reflejo* describe el comportamiento rutinario que, como mucho, es semiconsciente. La columna del medio *rápida/intuitiva* implica mayor consciencia de lo que se hace y se caracteriza por una rápida toma de decisiones dentro de un período de acción continua y semirutinaria. Este modo se relaciona con el reconocimiento de situaciones similares encontradas anteriormente para responder con procedimientos ya aprendidos. La columna *deliberativa/analítica* se caracteriza por un pensamiento explícito sobre las acciones, la consulta a otros y el uso consciente del conocimiento.

Según Eraut (2004), el modo de cognición y la variable tiempo se interrelacionan, por lo que la falta de tiempo lleva a las personas a adoptar un enfoque más intuitivo, mientras las rutinas intuitivas permiten a las profesionales hacer las cosas más rápidamente. De lo contrario, si hay más tiempo disponible los profesionales pueden formular problemas, pensar en el proceso deliberativo, buscar conocimiento, etc. En relación con esto, Watkins y Marsick (1992) señalan, más allá de la variable tiempo, la naturaleza de la actividad laboral. De tal manera que, la actividad laboral instrumental, mecanizada y rutinaria impide a los profesionales reflexionar acerca del contexto y sus influencias, dando lugar a posibles interpretaciones erróneas en el aprendizaje.

Por su parte, Ellström (2011) considera dos modos complementarios de aprendizaje para aprender en el lugar de trabajo. El aprendizaje adaptativo que tiene su enfoque en el dominio de ciertas tareas o situaciones dadas o en la mejora del desempeño de tareas o rutinas en una organización. Este modo de aprendizaje se basa en la formación de competencias para manejar tareas o problemas de rutina, o tareas que se repiten con bastante frecuencia. En contraste, el aprendizaje del desarrollo, basado en el aprendizaje informal, se lleva a cabo cuando los profesionales o grupos dentro de las organizaciones cuestionan y exploran las condiciones de trabajo existentes, las definiciones establecidas de los problemas, las tareas para desarrollar nuevas formas de actuar y lidiar con los problemas complejos del trabajo.

Al considerar la naturaleza no rutinaria del aprendizaje informal, cabe decir que, todo y poder verse limitada por la existencia de un proceso sistemático de aprendizaje de cómo aprender para una determinada tarea, la propia naturaleza del proceso de reflexión-investigación del aprendizaje informal es por ende no sistemática y desordenada (Marsick y Watkins, 2015; Watkins y Marsick, 1992).

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Sin duda, otro de los elementos que determinan la naturaleza de este aprendizaje es la relevancia que adquiere el contexto laboral en el que los profesionales aprenden y trabajan. Tal y como se explicitó en el subapartado anterior, “el contexto laboral es invariablemente social. Las decisiones a menudo son tomadas e implementadas por grupos, y se ven afectadas por normas sociales, historia social, valores sociales y creencias sociales compartidas explícita o implícitamente” (Watkins y Marsick, 1992, p. 294). En relación con esto, Marsick et al. (2017) especifican que las relaciones sociales no deben de ser consideradas como un factor más de los muchos factores contextuales que influyen en el aprendizaje informal, sino que el aprendizaje informal surge de las relaciones sociales que emergen del lugar de trabajo. Por otro lado, el contexto adquiere especial relevancia, ya que la cultura, la estructura, los procesos y las prácticas organizativas actúan como habilitadores o inhibidores de la motivación, el tiempo, los recursos y las expectativas por el aprendizaje (Marsick, et al., 2008).

Marsick y Volpe (1999) caracterizan el aprendizaje informal en el lugar de trabajo a partir de la relación entre sus principales singularidades y sus implicaciones para la organización. No obstante, a continuación, se presentan únicamente las características de este aprendizaje, dejando el análisis de sus implicaciones organizativas para posteriores apartados.

1. El aprendizaje informal está integrado en el trabajo y en las rutinas diarias de los profesionales. Es decir, este aprendizaje se construye dentro del contexto real de trabajo “justo a tiempo”, a medida que los profesionales asumen un desafío, se enfrentan a un problema o han de satisfacer una necesidad imprevista.
2. Este aprendizaje puede estar movilizado por condicionantes externos (nuevas demandas de trabajo, nuevas responsabilidades, rotaciones en el puesto de trabajo, entre otros) y/o por condicionantes internos, si es el profesional quien decide valorar su actuación pasada o futura.
3. Se trata de un aprendizaje no muy consciente, ya que “las personas a menudo dicen que aprenden por ensayo y error, pero no pueden describir fácilmente las situaciones específicas que los llevan a llegar a esta conclusión” (p. 6).
4. La construcción del aprendizaje informal está sujeta a eventos y circunstancias casuales, a pesar de haber una intención o un objetivo a conseguir.
5. El aprendizaje informal se construye mediante un proceso iterativo de acción y reflexión, en donde el profesional, por un lado, evalúa las consecuencias de sus acciones a partir de la consideración de sus propósitos iniciales y, por otro lado, se cuestiona sus valores y suposiciones que guían su actuación profesional.
6. Por último, los profesionales construyen aprendizajes informales en el lugar de trabajo de forma colaborativa, ya que cada vez la labor profesional precisa del trabajo en equipo y de la relación entre puestos de trabajo.

En relación con la última y sexta característica, es decir, partiendo de la integración entre el aprendizaje y el trabajo, considerando la naturaleza social del lugar de trabajo y la relación de interdependencia entre las necesidades profesionales y los objetivos del lugar de trabajo y valorando el aprendizaje informal como altamente relacional, el aprendizaje informal en el lugar de

trabajo se desarrolla tanto a nivel individual, colectivo como organizativo, permitiendo vincular el aprendizaje individual con el aprendizaje organizacional (Jeong, et al., 2018).

La teoría sobre el aprendizaje informal en las organizaciones desarrollada por Watkins y Marsick (1992) reconoce la dimensión colectiva y organizativa del aprendizaje informal en el lugar de trabajo. Estas autoras manifiestan que el aprendizaje es un proceso continuo, integrado y que funciona paralelamente al trabajo, que puede generar cambios en las percepciones, comportamientos, actitudes individuales y colectivas y en los sistemas, estrategias, políticas y procedimientos organizacionales. Sin embargo, la dimensión colectiva y organizativa del aprendizaje informal no únicamente está presente en los resultados de aprendizaje, sino que están implícitas en los procesos de aprendizaje. Concretamente, estas autoras exponen que;

El aprendizaje informal e incidental tiene una dimensión colectiva, a pesar de que los individuos son los principales motores en cualquier aprendizaje que ocurra. El aprendizaje en el lugar de trabajo implica un contrato social entre las personas que trabajan juntas para lograr objetivos organizacionales de orden superior. El aprendizaje a menudo se lleva a cabo en equipos, y se extiende por toda la organización por grupos que cruzan fronteras y comparten sus ideas para que el aprendizaje pueda ser capturado, recopilado e incorporado en el cambio en el sistema, las políticas o los procedimientos. (p.292)

Esta teoría considera al profesional como individuo responsable de su propio aprendizaje, pero también como facilitador del aprendizaje colectivo en los equipos con los que trabaja. Más adelante, Marsick et al. (2008) destacan, también, la naturaleza multidimensional del aprendizaje informal en el lugar de trabajo, aludiendo a sus procesos iterativos de ida y vuelta, con frecuentes incursiones en la conversación, el trabajo con otras personas y la explotación de recursos. Según estos autores, la necesidad de trabajar colectivamente para resolver problemas o enfrentarse de forma creativa a desafíos lleva implícito el aprendizaje colectivo como parte del aprendizaje informal en el lugar de trabajo. Esta idea es apoyada por muchos otros autores que, como se verá en el siguiente capítulo, hacen referencia a actividades colectivas y organizativas para el aprendizaje informal.

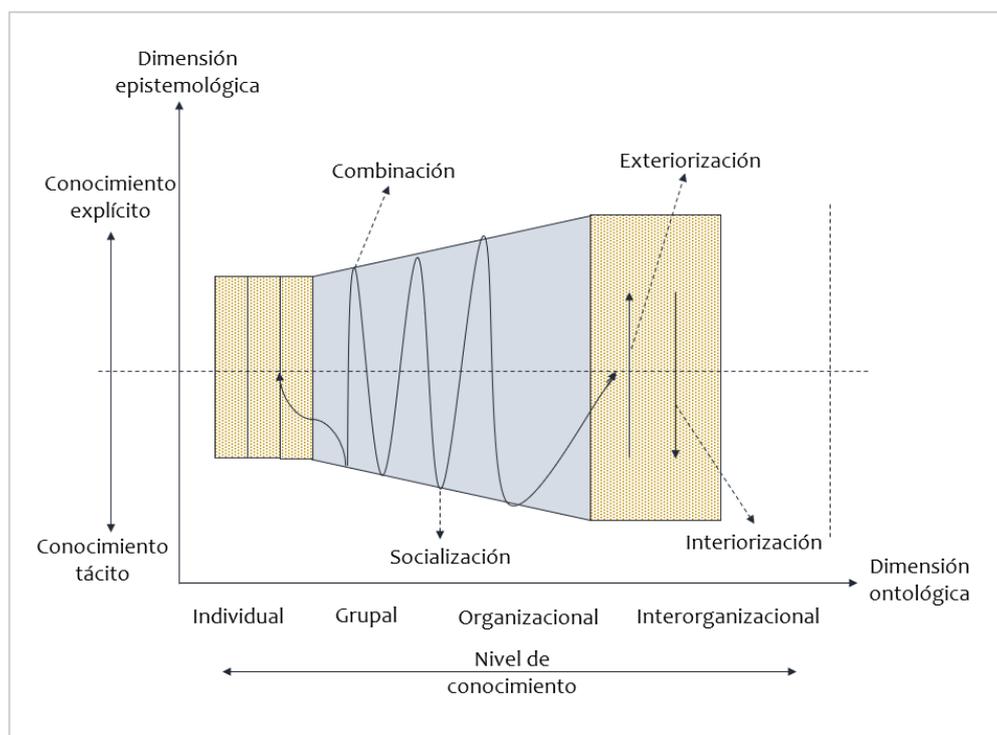
El modelo de Nonaka y Takeuchi (1999) para la creación de conocimiento resulta de especial interés para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, ya que, por un lado, los conocimientos (conocimiento tácito y conocimiento explícito) y los procesos para su creación (socialización, externalización, combinación e internalización) se relacionan con la naturaleza del aprendizaje informal y, por otro lado, estos mismos procesos vinculan el conocimiento que se genera a nivel individual con el conocimiento organizativo. Este modelo representa un ciclo de creación de conocimiento compuesto por cuatro principales procesos o modos para convertir el conocimiento: (1) de tácito a tácito: socialización; (2) de tácito a explícito: exteriorización; (3) de explícito a explícito: combinación y (4) de explícito a tácito: interiorización. La socialización consiste en compartir experiencias, modelos mentales y habilidades técnicas. La exteriorización convierte el conocimiento tácito en forma de conceptos explícitos y se genera por el diálogo o la reflexión colectiva. En la combinación los individuos intercambian y combinan conocimiento explícito para generar nuevo conocimiento. La interiorización se relaciona con el “aprender haciendo” para interiorizar las experiencias. Para que el conocimiento explícito se vuelva tácito resulta

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

fundamental su documentación ya que ayuda a los individuos a interiorizar lo que han experimentado, pero, a su vez, facilita la transferencia de conocimiento explícito a otras personas

Figura 11. Espiral de creación de conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 83).



En este contexto marcado por la necesidad de identificar el conocimiento, sobre todo con lo que respecta al aprendizaje informal porque gran parte es implícito y no compartido (Watkins y Marsick, 1992), desarrollarlo, compartirlo y difundirlo, toma fuerza el término *Creación y Gestión del Conocimiento* (CGC). Rodríguez-Gómez (2006) lo define como el “conjunto de procesos sistemáticos (identificación y captación del capital intelectual; tratamiento, desarrollo y compartimiento del conocimiento; y su utilización) orientados al desarrollo organizacional y/o personal y, consecuentemente, a la generación de una ventaja competitiva para la organización y/o el individuo” (p. 29).

Más adelante, Rodríguez-Gómez (2009) destacando la orientación de la CGC hacia la mejora individual y organizacional, y de los grupos conformados en esta organización, señala algunos de sus beneficios personales, organizacionales y sociales (ver Tabla 6):

Tabla 6. Ventajas percibidas por la existencia de Sistemas de Gestión del Conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 163).

Beneficios para las personas	Beneficios para la organización	Beneficios sociales
Ayuda a las personas a realizar su trabajo	Mejora la comunicación	Avance del conocimiento
Ahorra tiempo (mejora la toma de decisiones y la resolución de problemas)	Mejora las relaciones entre la organización y los usuarios/clientes	Mejora de las condiciones sociales
Genera un sentido de pertenencia	Desarrolla un lenguaje común	Mejora de las políticas públicas

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Mantiene a las personas actualizadas	Reduce el tiempo para la resolución de problemas	
Satisfacción laboral	Mayor eficacia global	
Desarrolla competencias profesionales	Genera una memoria organizativa	
Motiva a las personas a utilizar el conocimiento	Incrementa oportunidades de innovación	
Mejora la relación entre compañeros/as	Mejora la satisfacción de los usuarios/clientes	
Mejora de la autoestima y reputación	Mejora la gestión de proyectos	
Proporciona desafíos y oportunidades para contribuir en la organización	Permite a las organizaciones estar a la cabeza de la competitividad	
	Mejora la toma de decisiones	
	Difunde las buenas prácticas	
	Incrementa la participación	
	Mayores beneficios	
	Mejor servicio y productividad	
	Disminuye los costes	
	Promueve el aprendizaje organizativo	
Retención del conocimiento		

Llegados a este punto, se hace evidente que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo no se puede descontextualizar de la dimensión organizativa. Como se ha podido comprobar, este aprendizaje se construye en el contexto organizativo, tiene implicaciones en la organización, la organización participa de este aprendizaje y, como era de esperar, la organización puede facilitarlo.

Puesto que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo ocurre en gran parte durante el transcurso de la práctica laboral, las organizaciones desempeñan un papel fundamental a la hora de facilitar y promover dicho aprendizaje. Concretamente, las organizaciones tienen el cometido de replantearse cómo se organiza y se estructura el trabajo y el lugar de trabajo para apoyar el aprendizaje (Ellström, 2011; Eraut, 2004).

Este planteamiento no pretende diseñar el aprendizaje informal buscando su formalización, ni que la organización dirija este aprendizaje. El verdadero propósito es conseguir que la organización cree las condiciones adecuadas para alentar y favorecer el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, configurando el lugar de trabajo como un entorno de aprendizaje. Tal y como afirman Dale y Bell (1999), “el valor total del aprendizaje informal es que puede llevarse a cabo en cualquier momento y en cualquier lugar y al mismo tiempo que el trabajo ordinario, siempre que se hayan realizado los preparativos necesarios” (p. 37).

Los académicos han considerado el contexto organizativo como una variable decisiva para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Jeong et al., 2018; Skule, 2004; Watkins y Marsick, 1992). El valor del contexto no únicamente radica en las posibilidades que ofrece para aprender en el trabajo, sino también en las influencias que tiene en los profesionales a la hora de analizar y reflexionar las situaciones, de seleccionar opciones para actuar y de interactuar con otros

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

profesionales. Es por ello que, una organización que no permite a sus profesionales reflexionar acerca de sus experiencias, experimentar, tomar decisiones de forma deliberada y compartir sus pensamientos se arriesgan a que los profesionales no interpreten de forma adecuada la situación y, por tanto, cometan más errores mientras aprenden informalmente (Watkins y Marsick, 1992). Desde la perspectiva que aquí se defiende, las organizaciones tienen el cometido de ayudar a sus profesionales a construir aprendizajes intencionales, explícitos y más deliberados, reconociendo y haciendo visible el aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Dale y Bell, 1999; Marsick y Volpe, 1999; Watkins y Marsick, 1992).

Reconociendo la relación *organización-lugar de trabajo-aprendizaje* y de cara a apoyar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo, Svensson et al. (2004) argumenta que los lugares de trabajo necesitan de una estructura de apoyo que permita a los profesionales aprender con los demás y poder acceder a materiales que coincidan con sus demandas individuales y laborales. Específicamente, Schumacher (2018) apunta que el aprendizaje informal intencional, autodirigido y autorregulado por los profesionales requiere organización, planificación de las necesidades y establecimiento de objetivos, aplicación de estrategias de aprendizaje apropiadas y evaluación de los procesos y resultados de aprendizaje. Además, esta misma autora manifiesta que las formas menos explícitas de aprendizaje informal también pueden apoyarse fomentando la reflexión de los profesionales sobre sus acciones y sus resultados.

Considerando la integración del aprendizaje con el trabajo, uno de los principales focos de atención es cómo las organizaciones organizan el trabajo, las prácticas laborales, las relaciones laborales, para hacer posible y efectiva esta integración (Marsick y Volpe, 1999; Parding y Berg, 2018; Schumacher, 2018). A su vez, y teniendo en cuenta que el aprendizaje informal ocurre en circunstancias no rutinarias, las organizaciones tienen el desafío de plantear escenarios laborales lo suficientemente dinámicos y novedosos para los profesionales. Tal y como afirman Marsick y Volpe (1999) “El aprendizaje informal mejora cuando aumentan las posibilidades de las personas de conocer nuevas personas e ideas” (p. 7).

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo es un proceso continuo y permanente alienado con el trabajo, que requiere que la organización se replantee todo el sistema organizativo, para garantizar que tanto las estructuras, los procesos, los recursos como la cultura organizativa apoyan y hacen posible este aprendizaje en el lugar de trabajo (Berg y Chyung, 2008; Manuti, et al. 2015; Marsick et al., 2008; Moore y Klein, 2019). En relación con este posicionamiento, Marsick (2006) incorpora a la teoría del aprendizaje informal en el lugar de trabajo el término *aprendizaje estratégico informal*. Esta autora introduciendo el concepto *estratégico* refuerza la necesidad de planificar y organizar este aprendizaje de forma organizativa, no en cuanto a su proceso de construcción, sino en cuanto a su disposición dentro de la organización.

Concretamente, Marsick (2006) hace referencia al aprendizaje estratégico informal en el lugar de trabajo como la forma en la que las organizaciones facilitan el aprendizaje informal individual para conseguir que este aprendizaje se transfiera a los diferentes niveles organizativos. Algunas de las características del aprendizaje estratégico informal serían:

- El aprendizaje individual está impulsado por una visión que está claramente vinculada a la visión del grupo/organización.
- El grupo/organización apoya, acoge y "utiliza" el aprendizaje de sus miembros.

- Las personas pueden experimentar abiertamente con nuevas ideas.
- Los líderes modelan hábitos de aprendizaje.
- El conocimiento/experiencia se crea y se comparte en el contexto de enfrentar desafíos reales.
- Estructura, procesos y sistemas facilitan el aprendizaje.

Principalmente, el aprendizaje estratégico informal busca alinear el aprendizaje individual de los profesionales con el resto de los aprendizajes de la organización y con los objetivos, visión y estrategia de la organización. Este aprendizaje implica la fijación de objetivos, la experimentación y la revisión continua para garantizar la alineación de los profesionales, los grupos de trabajo y la organización. Para desarrollar el aprendizaje estratégico informal en una organización, Marsick (2006) se ha referido a los siguientes ocho puntos focales:

1. Identificar, valorar y negociar diferencias en supuestos, valores y creencias.
2. Tener en cuenta el contexto.
3. Tener en cuenta la alineación: (a) dentro y a través de los individuos; (b) con el entorno externo y (c) dentro de la cultura.
4. Clarificar las intenciones y discutir con otros.
5. Reflexionar antes, durante y después de la acción.
6. Acordar los resultados.
7. Discutir coincidencias o desajustes con intenciones.
8. Buscar y usar la retroalimentación para rediseñar los próximos pasos.

Esta autora incide en que este aprendizaje no se podría implementar en la organización sin una cultura que apoye la indagación, la comunicación, la toma de riesgos y el aprendizaje mutuo. Es decir, las organizaciones deben valorar y estar abiertas a la creación de conocimiento por parte de toda la organización. Además, según Marsick (2006), la orientación a la hora de desarrollar este aprendizaje debe venir desde arriba a través de una visión clara y motivadora “que permita a las personas aceptar las instrucciones de la organización, y que brinde a los empleados el estímulo y apoyo que necesitan para experimentar nuevas formas de llevar a cabo esa visión” (p. 67).

Por otro lado, Ellström (2011) presenta dos lógicas organizacionales, con sus respectivas condiciones organizativas y prácticas institucionalizadas, para diseñar el lugar de trabajo en función al modo de aprendizaje que se desee desarrollar en la organización: adaptativo y del desarrollo (expuestos anteriormente). La lógica organizacional de la producción pone el foco en la promoción de la eficiencia, la efectividad y busca el consenso, la estandarización y la estabilidad. En términos de aprendizaje, esta lógica organizacional busca un aprendizaje adaptativo, con un enfoque en establecer y mantener patrones de acción bien aprendidos y rutinarios. En cambio, la lógica organizacional del desarrollo se caracteriza por un enfoque en la práctica como fuente de nuevo pensamiento y desarrollo del conocimiento. Se enfoca en promover y explorar la variación y la diversidad en una acción. Esta lógica implica acción y aprendizaje que exigen la toma de riesgos, la aceptación de fracasos y la capacidad de reflexión crítica, junto con el alcance y los recursos suficientes para experimentar y probar formas alternativas de acción en diferentes situaciones.

Como se puede comprobar, y tal y como lo reafirman Marsick, et al. (2017), los académicos y la investigación en general consideran la naturaleza de la organización y el trabajo, así como el

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

contexto del lugar de trabajo, como los ejes desde los que analizar y poder actuar sobre el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

Esta tesis comprende el lugar de trabajo como microentorno de aprendizaje y la organización como macroentorno o sistema de aprendizaje, conformada por uno o más microentornos. La organización como macroentorno no únicamente crea condiciones en los diferentes microentornos para posibilitar el aprendizaje informal a nivel individual o colectivo, sino que se consolida como todo un sistema con todos sus elementos alineados para garantizar las sinergias entre el aprendizaje informal individual, colectivo y organizativo.

El lugar de trabajo se ha convertido simultáneamente en una plataforma donde se comparten ideas, conocimientos e ideas, y los empleados están influenciados por el comportamiento, la experiencia y las actitudes de otros que contribuyen a una cultura de aprendizaje en el lugar de trabajo. (Human y Pitsoe, 2019, p. 29)

Esta comprensión del lugar de trabajo y de la organización se acerca a la conformación de las ya conocidas organizaciones que aprenden (Senge, 1990). Estas organizaciones valoran el aprendizaje profesional como la vía para construir capacidad de mejora continua y se fundamentan en la organización como contexto de reflexión, en el autoaprendizaje y la autorregulación, y, por tanto, en la consideración de los profesionales como agentes activos, en la horizontalidad en la toma de decisiones, en la disposición de estructuras y sistemas de funcionamiento flexibles, en la capacidad sistemática de aprender de los errores, entre otras características (Gairín, 2000). Es decir, los planteamientos que sostienen las organizaciones que aprenden, propios de un enfoque organizativo sociocrítico, se relacionan directamente con los planteamientos del aprendizaje informal en el lugar de trabajo, expuestos hasta el momento.

En definitiva, el aprendizaje informal en el lugar de trabajo trasciende a todos los niveles de la organización cuando esta institucionaliza en la práctica nuevos métodos de trabajo, de organización e incorpora nuevos valores vinculados a la colaboración, a la reflexión, a la innovación, entre otros aspectos. La organización puede desarrollar, para ello, todo un conjunto de actividades y estrategias, decisiones y acciones dirigidas, por un lado, a la generación y promoción del aprendizaje informal en todos los niveles de la organización, y, por otro lado, a la integración del aprendizaje informal como parte del aprendizaje organizativo (Berg y Chyung, 2008). Estas actividades y estrategias serán consideradas en los siguientes capítulos.

2.4. Algunos modelos para considerar

Para comprender mejor lo que es el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y como se desarrolla, algunos autores han creado modelos que intentan conceptualizarlo. Concretamente, y considerando lo que son los *modelos para* Escudero (1981), los modelos que a continuación se presentan son representaciones simplificadas del aprendizaje informal en el lugar de trabajo, a partir de la identificación de sus dimensiones, que aportan una visión aproximativa, orientan estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aportan datos a la progresiva elaboración de teorías.

Los modelos seleccionados son una demostración de la diversidad de modelos existentes en función a sus perspectivas teóricas subyacentes. Concretamente, el recorrido temporal por algunos

de estos modelos permite comprobar como los modelos se han ido reelaborando a medida que la investigación en el campo ha aportado nuevas visiones del aprendizaje informal en el lugar de trabajo y estas perspectivas han sido reconsideradas y replanteadas (Marsick et al., 2017).

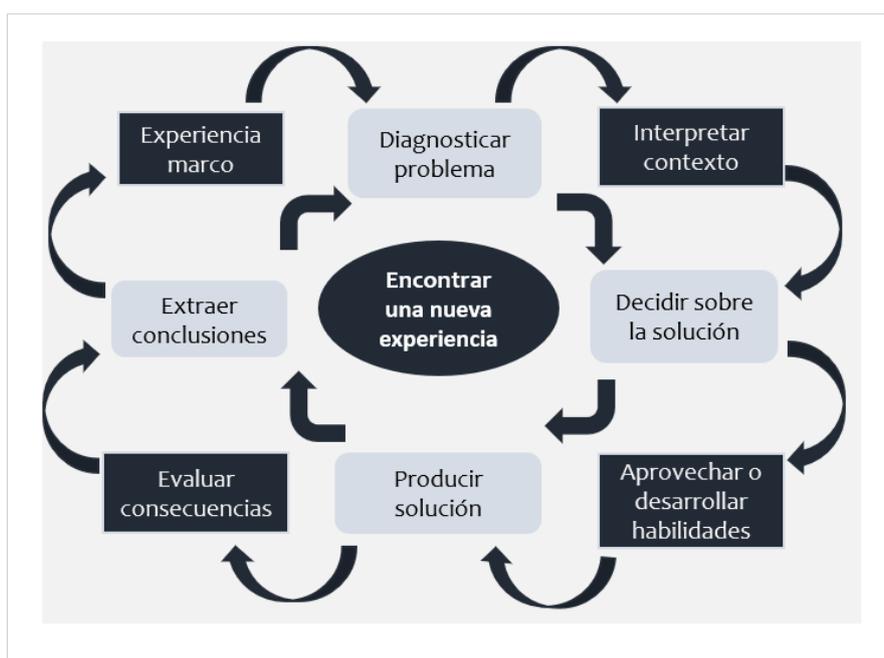
Por otro lado, la diversidad de modelos seleccionados también se encuentra en relación a si son *modelos de* o *modelos para*. Mientras los *modelos de* están enfocados a describir, explicar y realizar predicciones sobre la realidad, los *modelos para* pretenden proporcionar y ejemplificar maneras de hacer. Por ello, se presentan modelos derivados del análisis de la teoría, que explican los elementos que acogen y como se relacionan, y modelos derivados de investigaciones que aportan alguna propuesta para la mejora de la realidad analizada.

A continuación, se describen los nueve modelos seleccionados. Cabe remarcar que estos modelos no representan ni la totalidad de modelos existentes ni su descripción pretende ser un análisis exhaustivo del modelo. Por el contrario, por un lado, la selección de estos modelos responde a criterios de importancia y representatividad. Es decir, se han seleccionados aquellos modelos más reconocidos internacionalmente y, a su vez, estos modelos son una muestra de los posibles enfoques que los modelos pueden adoptar. Por otro lado, la descripción de los modelos se basa en presentar aquellos elementos más característicos del modelo.

2.4.1. Modelo original de aprendizaje informal

Uno de los modelos más reconocidos es el modelo original de aprendizaje informal e incidental de Marsick y Watkins (1990). Este modelo se fundamenta en el aprendizaje que se construye a partir de la reflexión sobre las experiencias que experimentamos en un contexto determinado. Estas experiencias se materializan en forma de problemas o desafíos que requieren una solución. Concretamente, el modelo se organiza a partir de un ciclo formado por diferentes fases por las que la persona va fluctuando para resolver los problemas que se va encontrando en su contexto (ver Figura 12).

Figura 12. Modelo original de aprendizaje informal de Marsick y Watkins, 1990 (en Marsick et al., 2008, p. 577).



CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

El ciclo se activa cuando la persona encuentra un problema contextualizado en una nueva experiencia. En este momento, la persona analiza el problema a partir de la consideración de experiencias pasadas, más o menos similares, y de la interpretación del contexto a partir de la recopilación de diferente información que le pueda ayudar a tomar una futura decisión. Según estas dos autoras, en la fase de interpretación del contexto, la persona reflexiona teniendo en cuenta experiencias pasadas y examinando soluciones alternativas para finalmente decidir entre estas la solución más conveniente para esa situación. Es en el transcurso hacia la aplicación de la solución o incluso en la propia aplicación cuando la persona desarrolla nuevas capacidades. Seguidamente, una vez se lleva a cabo la acción, la persona evalúa las consecuencias previstas y no previstas para decidir si los resultados conseguidos se relacionan con los esperados. En esta fase, la reflexión ayuda a la persona a extraer conclusiones sobre los resultados y a incorporar lecciones aprendidas que sirvan de marco de referencia para acciones futuras.

Este modelo se basa en los aportes de Schön (1987), al considerar la reflexión en sus diferentes momentos como una potente herramienta de aprendizaje. Concretamente, la reflexión en la acción permite a la persona, en un proceso casi automático, analizar y buscar una solución para satisfacer una necesidad del momento y, por otro lado, la reflexión sobre la acción conduce a la persona a evaluar a posteriori las consecuencias de su acción para extraer un aprendizaje.

2.4.2. Modelo de aprendizaje informal en el lugar de trabajo

El anterior modelo ha sido reconsiderado al identificar en este algunas limitaciones teóricas y prácticas que lidian con la conceptualización del aprendizaje informal e incidental (Marsick, et al., 2008). Principalmente, se le atribuyen al modelo cuatro grandes problemas:

- Representación lineal del ciclo de aprendizaje, con un punto de partida y otro de finalización.
- Limitado dentro del pensamiento cognitivo, obviando la emoción y la intuición como catalizadoras del aprendizaje.
- Exclusivamente centrado en el aprendizaje individual, sin valorar que éste puede ser el resultado de interacciones sociales.
- Localizado en un contexto, pero sin tener en cuenta el papel que juega este contexto en el aprendizaje.

Es por ello por lo que, a partir del modelo original de aprendizaje informal e incidental de Marsick y Watkins (1990), y, concretamente, del cuarto problema que se le identifica, Cseh, Watkins y Marsick (1998) reelaboraron el modelo para evidenciar la influencia que ejerce el contexto en todas las fases del modelo. Concretamente, estos autores contextualizan el modelo en una situación laboral, por lo que el aprendizaje del profesional queda determinado por la posibilidad que les ofrece el contexto para aprender, las soluciones que están disponibles, los recursos existentes y finalmente cómo el profesional interpreta la situación.

Figura 13. Modelo de aprendizaje informal en el lugar de trabajo de Cseh, Watkins y Marsick, 1998 (en Marsick, 2006, p. 55).



2.4.3. Modelo para el aprendizaje informal

Marsick (2006) presenta un modelo para el aprendizaje informal a partir de la consideración hacia el aprendizaje de bucle simple y doble y de la relevancia del contexto.

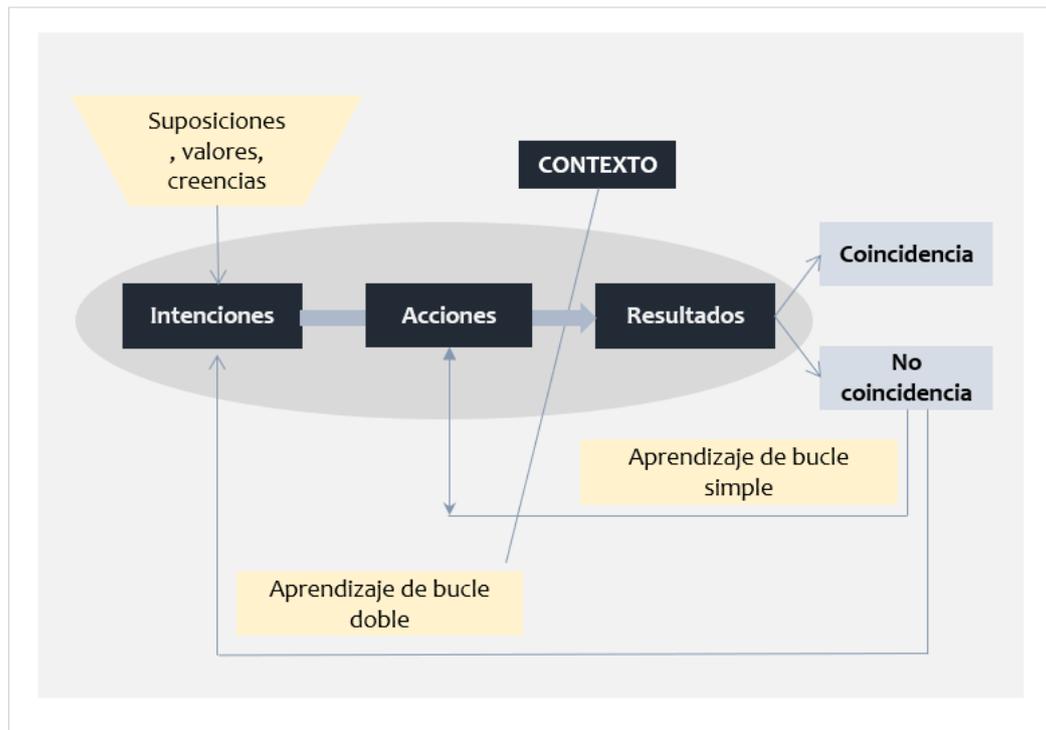
Según este modelo, los individuos están determinados por sus intenciones, es decir, por sus suposiciones, valores y creencias que condicionan la forma en que ven el mundo. Estas intenciones guían las acciones y estrategias que toman, pero a veces se produce una brecha entre lo que desean hacer (teorías de acción) y lo que realmente hacen (teorías en uso). Concretamente, las acciones tomadas conllevan unos resultados y en función a si estos coinciden con sus intenciones lleva al individuo estar satisfecho o insatisfecho con la situación.

En caso de que los resultados no se ajusten a las intenciones, los individuos quieren aprender la forma de actuar para lograr sus intenciones. Si al modificar sus acciones no consiguen lograr sus intenciones, los individuos revisan sus supuestos, valores y creencias iniciales y la forma en que estos configuran sus intenciones y las estrategias de acción. Para ello, los individuos necesitan aprender a interpretar de manera diferente el contexto, establecer intenciones, decidir o implementar acciones y evaluar las consecuencias intencionales y no intencionales.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Figura 14. Modelo para el aprendizaje informal (Marsick, 2006, p. 64).

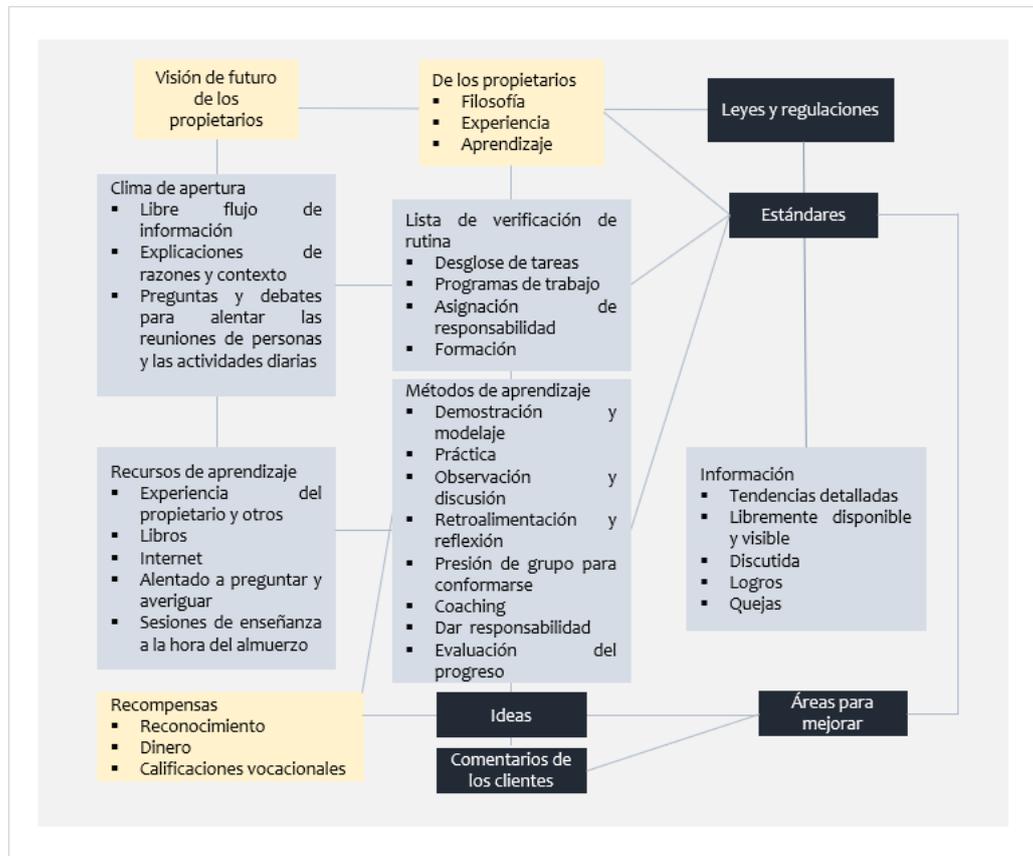


2.4.4. Modelo para la integración del aprendizaje con las prácticas organizativas

El siguiente modelo presentado por Dale y Bell (1999) es el resultado de una investigación y pretende integrar el aprendizaje informal para utilizarlo con otros enfoques como parte de la actividad diaria normal. Es decir, el objetivo del modelo es demostrar cómo las actividades de aprendizaje, tanto formales como informales, pueden ajustarse con otros sistemas y procedimientos.

Este modelo muestra las relaciones entre los diferentes elementos que intervienen en el aprendizaje en el lugar de trabajo (principios organizativos, métodos de aprendizaje, resultados de aprendizaje, etc.). Concretamente, a través del modelo se constata que el aprendizaje se construye a partir de una base de principios y se combina con otras actividades, formales e informales, que se complementan entre sí, considerando el contexto y la cultura de la organización. Los autores quieren evidenciar con el modelo que el aprendizaje, ya sea formal o informal, funciona mejor como actividad intencional enfocada hacia el logro de algún resultado relevante.

Figura 15. Modelo para la integración del aprendizaje con las prácticas organizativas (Dale y Bell, 1999, p.36).



2.4.5. El Modelo 3-P de aprendizaje en el lugar de trabajo

El modelo propuesto por Tynjälä (2013) parte del modelo de aprendizaje 3-P de Biggs (1999), considerando el aprendizaje como el elemento clave del aprendizaje en el lugar de trabajo, pero contextualizándolo en el entorno laboral. El modelo de Tynjälä presenta las siguientes dos principales modificaciones respecto al modelo original de Biggs.

La primera modificación es en relación al contexto de aprendizaje. Mientras el modelo original presenta el contexto como parte de un conjunto de factores, el modelo de Tynjälä contempla el entorno sociocultural como marco que posibilita o limita el aprendizaje en el lugar de trabajo. Este entorno se entiende en el sentido amplio, incluyendo en sí mismo aspectos de la cultura humana, de las organizaciones y las tecnologías. A su vez, incorpora dentro del entorno sociocultural los modelos de experiencia laboral, las nociones de comunidades de práctica y el aprendizaje organizacional.

El modelo mantiene la relación entre los tres componentes básicos del fenómeno de aprendizaje del modelo original, pero adaptándolos al entorno laboral.

1. Presagio: factores condicionantes relacionados con el individuo y con el contexto organizativo y laboral.
2. Proceso: conjunto de actividades para aprender en el lugar de trabajo (formales, no formales e informales).

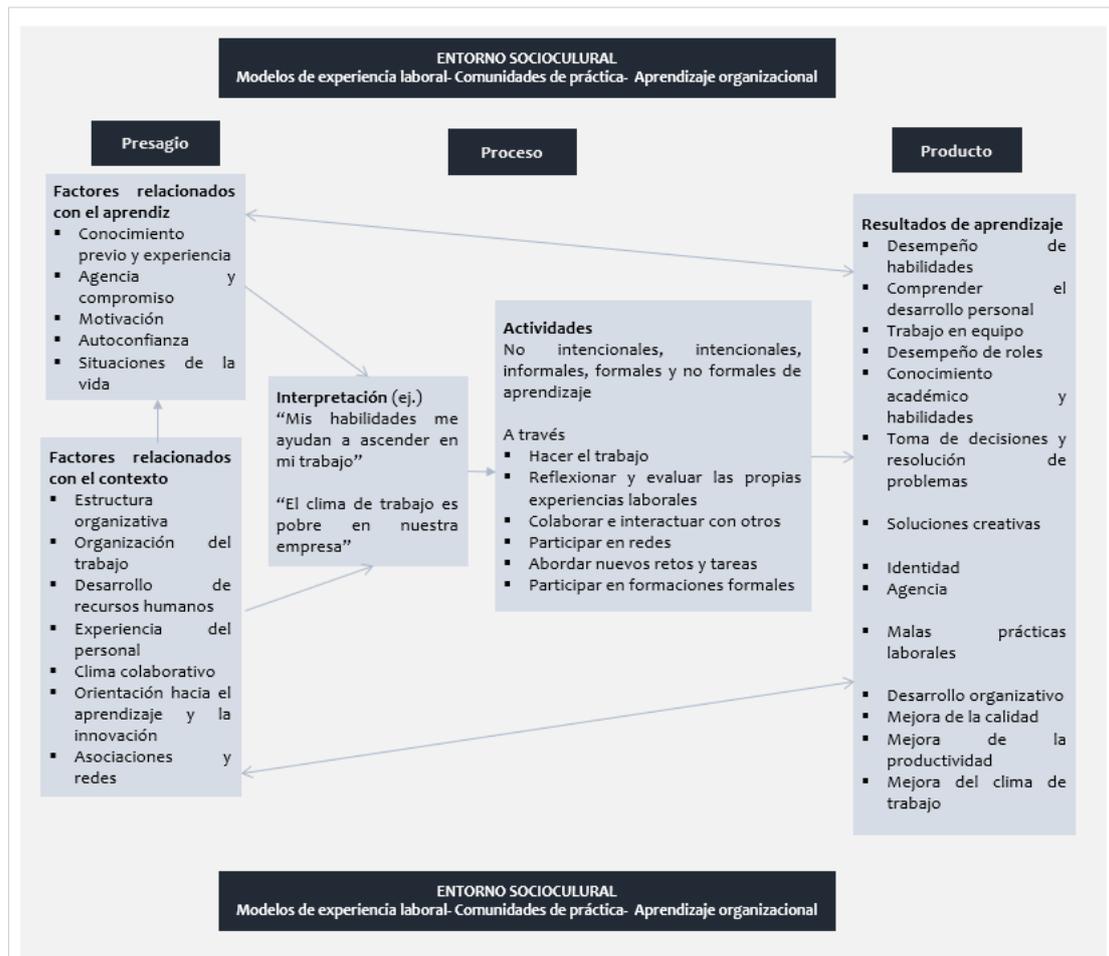
CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

3. Producto: diversidad de resultados conseguidos por la realización de las anteriores actividades.

La segunda modificación se refiere a la incorporación de la interpretación del individuo como un elemento entre los factores de presagio y los componentes del proceso. Tynjälä desde una visión constructiva del aprendizaje, considera que los factores de presagio no condicionan directamente el proceso, sino que afectan a través de la interpretación que hace el individuo sobre estos factores.

Figura 16. El modelo 3-P de aprendizaje en el lugar de trabajo (Tynjälä, 2013, p. 14).



2.4.6. Modelo integrado de construcción del aprendizaje informal

El modelo que diseñan Ley et al. (2014), fruto de una investigación, se orienta a la integración de diferentes tipos de tecnologías en tres discursos o áreas teóricas relacionadas con el aprendizaje informal en el trabajo. El propósito del modelo es proporcionar una visión integradora del proceso de construcción del aprendizaje informal en el trabajo y cómo este proceso puede ser apoyado con tecnología.

A continuación, se describe cómo se integra la tecnología en las tres áreas del aprendizaje informal en el trabajo. Cada una de estas tres áreas contempla diferentes procesos para la construcción del aprendizaje informal.

1. Desempeño de la tarea, reflexión y toma de sentido

Esta área se refiere a los procesos de experimentar, reflexionar, compartir y validar colectivamente los momentos de aprendizaje relacionados con el desempeño de la tarea. La tecnología ayuda en estos procesos para registrar esas experiencias en el contexto situado y para facilitar la comprensión compartida, a través de tecnologías semánticas. Es decir, con tecnologías que ayudan a construir esquemas de dominios, que clasifican las tareas o problemas típicos por un conjunto de principios o características subyacentes y reflejan una forma común de dar sentido a la experiencia. A su vez, estas experiencias grabadas pueden ser compartidas y validadas por una comunidad más amplia a través de redes sociales y tecnologías comunitarias.

2. Búsqueda de ayuda, orientación y apoyo

Se identifican los procesos en los que las personas buscan, brindan y encuentran apoyo del conocimiento colectivo, principalmente mediante redes sociales y tecnologías comunitarias. Esta búsqueda de apoyo puede dirigirse tanto a fuentes documentadas como a otras personas. De la misma forma, los expertos que proporcionan ayuda pueden crear recursos de apoyo, materiales o interacciones exitosas de provisión de ayuda para después ser utilizados por otras personas mediante mecanismos de recomendación. Esto sería posible a través de tecnologías adaptativas que permiten codificar algunas estrategias y reglas que los más experimentados han demostrado utilizar.

3. Surgimiento y maduración del conocimiento colectivo

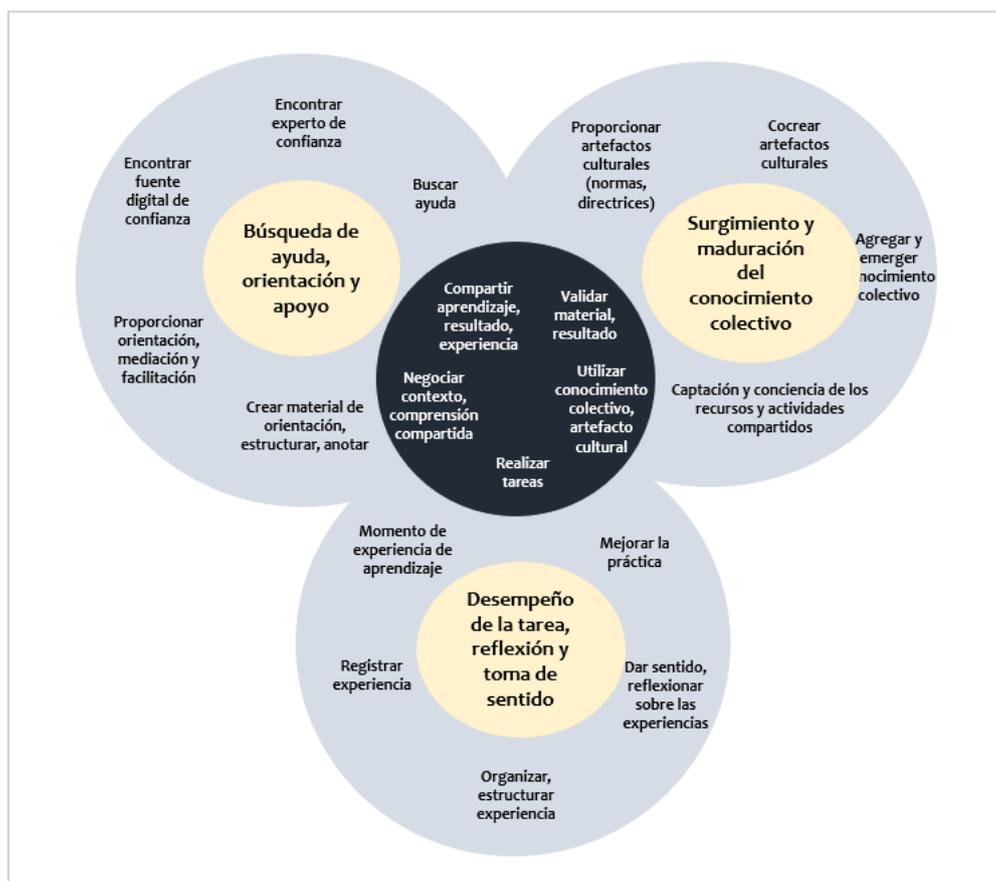
La tercera área describe cómo las interacciones individuales de aprendizaje se comparten con otros, a través de redes sociales y tecnologías comunitaria, para producirse una captación individual o una negociación en un entorno comunitario. Estos procesos pueden conllevar procesos de creación de conocimiento colectivo, en donde el conocimiento se reelabora y los materiales se refinan y se convierten en artefactos culturales más maduros disponibles para más personas. El conocimiento colectivo creado (documentos, estructuras de conocimiento, confianza agregada, interrelaciones) proporciona el contexto para la toma de sentido individual o la búsqueda de ayuda.

Como se puede comprobar, este modelo identifica tres tipos de tecnologías (adaptativas, semánticas y comunitarias), las integra en dos principales procesos de construcción de conocimiento (individual y colectivo) en el lugar de trabajo e institucionaliza el aprendizaje en un contexto de trabajo en red.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Figura 17. Modelo integrado de construcción del aprendizaje informal (Ley et al., 2014, p. 1045).



2.4.7. Modelo para dar sentido a la experiencia

El modelo elaborado por Davies (2009) pone el foco de atención en la experiencia como desencadenante del aprendizaje informal. Este modelo muestra los diferentes elementos que intervienen en el aprendizaje informal y sus interrelaciones. De esta manera, el modelo explica cómo un individuo aprende informalmente a través de las interacciones entre los diferentes elementos.

Para comenzar, el individuo puede considerar un evento a partir de sus propias observaciones y de ahí formular hipótesis al respecto. Si estas hipótesis no encajan del todo el individuo vuelve a considerar el evento y lo explora más profundamente accediendo a otras fuentes de información (observaciones de los compañeros participantes, observaciones de los no participantes, conocimiento formal o experiencias propias). En función a la naturaleza de la experiencia el individuo podrá recurrir a unas fuentes u otras. Cuanto más compleja y confusa es la experiencia más probabilidades de acceder a más fuentes de información.

Por otro lado, las expectativas, las emociones, las oportunidades y la orientación al aprendizaje y la memoria proporcionan, juntamente con la reflexión, la estructura de las partes componentes del aprendizaje a partir de la experiencia. Todas las experiencias involucran los primeros cuatro elementos más la reflexión posterior.

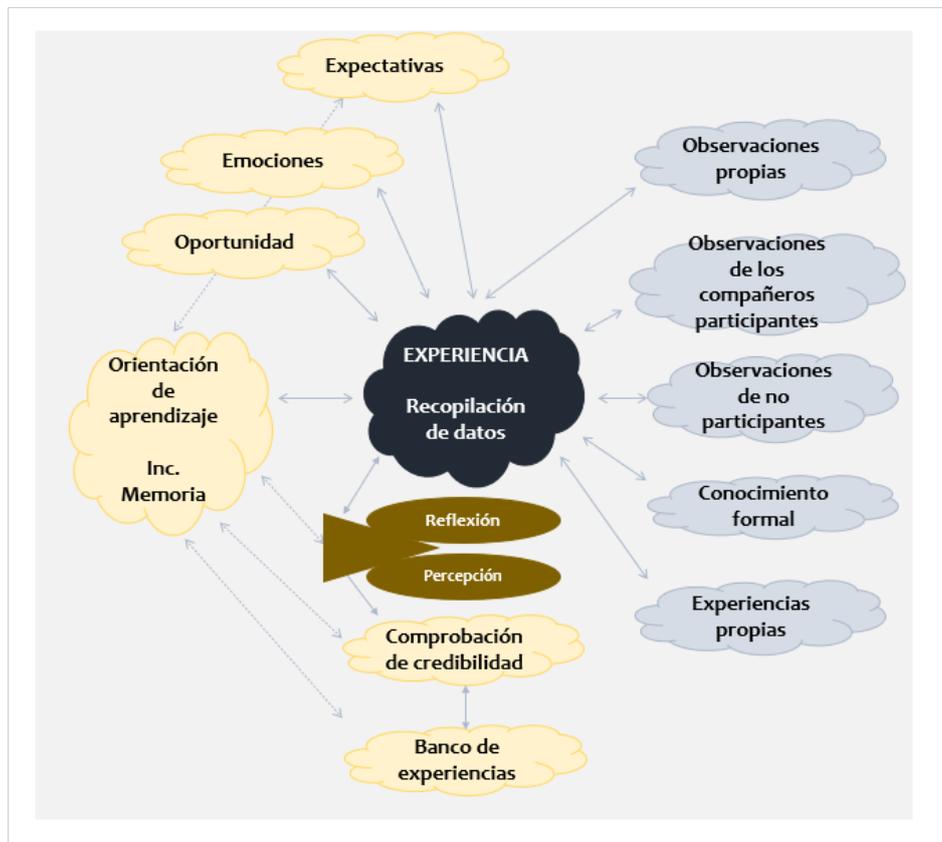
- Las expectativas son previas a la experiencia y condicionan la forma en que vemos la experiencia. Se forman por experiencias en situaciones anteriores similares.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- Las emociones son provocadas por la experiencia e inundan la mente en cuestión de pocos segundos. Si experiencias pasadas similares provocaron emociones estas se pueden revivir en la nueva experiencia.
- La oportunidad de reflexionar se vuelve fundamental ante experiencias con contenido emocional muy fuerte y si contradicen nuestras expectativas.
- La orientación al aprendizaje, incluida la memoria, busca encapsular al individuo como aprendiz, en relación a su enfoque de aprendizaje.

Por acabar, los elementos de reflexión y percepción y verificación de credibilidad son los últimos elementos que intervienen en el aprendizaje y son producto de la interacción de la naturaleza.

Figura 18. Modelo de aprendizaje experiencial (Davies, 2009, p. 20).



2.4.8. Modelo de aprendizaje informal en el contexto organizacional y social

Watkins y Marsick (2014) parten del modelo original de Watkins y Marsick (1992) para repensarlo y adaptarlo a las teorías contemporáneas de la naturaleza social del aprendizaje. Estas autoras consideran que el modelo no reconoce por completo el poder de la interacción social en el aprendizaje, ya que en su conceptualización inicial se coloca la acción a nivel individual. Es decir, a pesar de que estas autoras identificaron, ya desde un principio, la naturaleza social del aprendizaje informal, el modelo original desarrolla el aprendizaje únicamente a través de etapas cognitivas, reflexivas y activas.

Más tarde, Watkins, Marsick, Wofford y Ellinger (2018) también reconocen que, aunque Watkins y Marsick adaptaron un enfoque social-constructivista para el aprendizaje informal, privilegiaron la creación de significado individual. Por otro lado, según estos autores, el impacto de la tecnología y

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

su influencia ubicua en el aprendizaje informal es lo que ha llevado a estas autoras a repensar su modelo original.

Este nuevo modelo sitúa el aprendizaje informal dentro de un contexto de asociación y organización y lo identifica como un poderoso mediador del aprendizaje individual.

Estas personas comparten normas, una cultura y significados que se refuerzan mutuamente con respecto a la asistencia individual, considerando la posibilidad de que otros significados sean pensables. Entonces, la naturaleza social del aprendizaje informal influye fuertemente en lo que se aprende. (Watkins, et al., 2018, p. 28)

Al observar el modelo se evidencia que, el aprendizaje generalmente se desencadena por una necesidad, brecha, desafío u oportunidad que puede crecer a través de la interacción con otros. La reflexión se produce a través de la retroalimentación de otros y de la interacción social.

Se trata de un modelo con un enfoque constructivista del aprendizaje, pero también situado. De tal manera que, el aprendizaje se desarrolla a través de un diálogo proactivo, creativo y reflexivo con uno mismo y con los demás acerca de los supuestos y los matices de la situación. Según sus autoras, el éxito de este aprendizaje depende de la existencia de colegas que desafíen y apoyen, un clima de confianza y comentarios para aprender del error.

Figura 19. Aprendizaje informal en el contexto organizacional y social (Watkins, et al., 2018, p. 32).



2.4.9. Modelo de aprendizaje informal en términos de complejidad y contexto social

Marsick, et al. (2017) revisan críticamente anteriores modelos de aprendizaje informal en el lugar de trabajo para plantear un nuevo modelo que responda a la complejidad dinámica del aprendizaje que ocurre en múltiples planos o dominios en el lugar de trabajo. Estas autoras sugieren un nuevo

modelo adaptado a la teoría actual del aprendizaje informal, que acoge perspectivas teóricas de las ciencias socioculturales, históricas y complejas.

La Tabla 7 presenta y compara los anteriores tres modelos (original, social y sociocultural-histórico) y el nuevo modelo de la complejidad. A continuación, se describen estos modelos a partir de las consideraciones de estas autoras.

El modelo original de Marsick y Watkins (1990) contempla el contexto como un contexto de apoyo, en donde los factores en el trabajo facilitan o inhiben el aprendizaje informal. Este modelo describe el aprendizaje como un proceso individual y autodirigido de resolución de problemas. Un segundo modelo actualizado, el modelo social, agrega la dimensión social para reconocer el papel de la interacción social y la colaboración, pero manteniendo la visión de los individuos como actores de pensamiento individuales. A diferencia, el tercer modelo, desde la perspectiva sociocultural-histórica, considera que el aprendizaje informal ocurre en la unidad dialéctica de los planos inter e intrapsicológicos de la actividad laboral. Además, este tercer modelo reconoce que el aprendizaje informal está construido contextualmente.

El cuarto modelo ubica el aprendizaje informal en el continuo de la ambigüedad y la imprevisibilidad de las situaciones de aprendizaje complejas. La complejidad es la interacción entre la naturaleza de las cosas, la forma en la que conocemos las cosas y la forma en la que percibimos las cosas. A su vez, esta interacción está influenciada por la historia, el contexto y los grados de incertidumbre.

Estas autoras hacen referencia a cuatro dominios, más uno general, para describir la complejidad contextual: obvio, complicado, complejo y caótico. Los dos primeros encajan mejor con el aprendizaje informal, donde el aprendizaje produce mejores prácticas en respuesta a un problema reconocible. Y el aprendizaje incidental se relaciona mejor con los dos últimos dominios. El quinto, el desorden, se utiliza cuando no se sabe cuál de los anteriores cuatro es el predominante.

- Obvio: existe una relación clara de causa y efecto, la respuesta correcta es evidente e indiscutible y las decisiones son incuestionables. Todas las partes comparten un entendimiento y tienen habilidades para responder. Ámbito de “conocimiento conocidos”.
- Complicado: hay múltiples respuestas correctas. Todo y existir una relación causa-efecto, no todos pueden verla o entenderla. La experiencia ofrece las mejores prácticas como posibles soluciones. Ámbito de “incógnitas conocidas”.
- Complejo: no es posible determinar la fuente de causa y efecto. Las personas investigan, perciben y responden ya que no hay respuestas correctas o incorrectas. Ámbito de “incógnitas desconocidas”.
- Caótico: las relaciones entre causa y efecto son imposibles de determinar porque cambian constantemente. Se esperan acciones basadas en los instintitos que puede resultar en nuevos descubrimientos que posibilitan volver al dominio complejo y descubrir alguno nuevo. Ámbito de los “incognoscibles”.

El cuarto modelo, fundamentado en la perspectiva de la complejidad, sostiene que la disciplina del aprendizaje en el lugar de trabajo debe desarrollar la capacidad de responder a la realidad del contexto dinámico y complejo del lugar de trabajo actual. Y, por ende, ante este contexto los modelos difícilmente podrán conceptualizar la complejidad dinámica del aprendizaje en el lugar de trabajo.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Tabla 7. Modelos de aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Marsick, et al, 2017, p. 31).

	Original: Modelo 1	Social: Modelo 2	Sociocultural-histórico: Modelo 3	Complejidad: Modelo 4
¿Qué es el aprendizaje informal/incidental en el lugar de trabajo?	El desafío desencadena una nueva mirada a la situación, seguida de una búsqueda de respuestas alternativas, toma de acciones y evaluación de resultados; el aprendizaje incidental es lo que ocurre en los intersticios, lo que surge cuando sin querer aprendemos algo nuevo.	Un ciclo de aprendizaje informal ocurre a través de la interacción social con otros y las fuentes sociales.	Un proceso mediante el cual los grupos involucrados en actividades de trabajo, llegan a percibir y abordar las brechas de desarrollo en estructuras y herramientas.	Un proceso de discernir causa y efecto en los dominios obvios y complicados: el aprendizaje informal produce resultados de buenas y mejores prácticas en respuesta a un problema reconocido.
Relación percibida entre formas de aprendizaje (formal, informal e incidental)	Formal, informal e incidental son un continuo conceptual de control sobre el proceso de aprendizaje; sobre la intencionalidad de lo aprendido.	El aprendizaje formal es el control dirigido por otra persona, mientras que el aprendizaje informal e incidental a menudo se crea conjuntamente y para otros.	Formal e informal son una unidad dialéctica: una forma de aprendizaje se completa en la otra.	El informal se desacopla del aprendizaje incidental para permitir una perspectiva de bondad de ajuste de las modalidades de aprendizaje predominantes en cuatro dominios. Ajustes informales con dominios obvios y complicados; ajustes incidentales con dominios complejos y caóticos.
¿Quién aprende?	Individuo	Individuo en el contexto social y, a través de la interacción	Las personas se completan entre sí en un ciclo más amplio de desarrollo cultural continuo	El sistema aprende: el pasado se integra con el presente a medida que los elementos

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

		social, otros con quienes el individuo interactúa.	de personas, prácticas laborales y herramientas culturales.	evolucionan entre sí y con el entorno.
¿Cómo se produce el aprendizaje (procesos y prácticas)?	Proceso de resolución de problemas apoyado contextualmente, a menudo autodirigido. En el aprendizaje incidental, el aprendizaje es un producto de otra actividad que podría ser el aprendizaje formal o informal (el plan de estudios oculto).	En la actividad dirigida a objetivos, los individuos y los grupos acceden, manipulan y transforman las estructuras cognitivas de origen social, lo que resulta en la construcción conjunta y la organización del conocimiento.	Los procesos y prácticas de aprendizaje están situados; el aprendizaje está constituido contextualmente, la forma en que se percibe y desarrolla el trabajo y el aprendizaje proviene del material cultural en el lugar de trabajo y su entorno institucional más amplio. El aprendizaje incidental da como resultado una mayor conciencia de este entorno.	Las relaciones con el sistema están infundidas por características contextuales, historia e interacciones dinámicas de tal manera que la comprensión y la percepción emergen para generar acción.
Papel de la interacción social y las relaciones sociales en el aprendizaje	Inexplicable	Las relaciones sociales median y permiten o restringen el aprendizaje informal.	El aprendizaje emana de las relaciones sociales: todo el aprendizaje ocurre a través de procesos intersubjetivos y acciones coordinadas e interdependientes.	Los sistemas complejos son dinámicos, una malla de interacciones y relaciones que evolucionan constantemente creando madurez para la emergencia y una interrupción de las respuestas aprendidas.
Enfoque de las investigaciones e intervenciones de aprendizaje en el lugar de trabajo	Procesos y prácticas de aprendizaje individuales en el contexto del lugar de trabajo, así como estados de ánimo en el nivel individual y el papel limitante y de apoyo del	Procesos y prácticas de aprendizaje individual y social, así como estados de ánimo a nivel individual y grupal	El trabajo de los educadores de adultos y del lugar de trabajo, así como el propio trabajo, incluida la calidad y el carácter de las relaciones sociales, la influencia del contexto institucional y las brechas de	Las relaciones invisibles de causa y efecto y los patrones de interacción que interrumpen las respuestas aprendidas y dan lugar a una

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

	contexto, como una cultura de aprendizaje.		desarrollo en herramientas, materiales y prácticas culturales.	gama de acciones desde el aprendizaje.
--	--	--	--	--

2.5. Algunas reflexiones sobre los anteriores modelos

Antes de todo cabe decir que la gran mayoría de los modelos presentados se clasifican en modelos teóricos (*modelos de*) que buscan explicar qué es el aprendizaje informal y cómo se desarrolla, ya que este ha sido el objetivo de este primer apartado. Estos modelos teóricos ayudan a comprender la naturaleza del aprendizaje informal y, en el caso concreto de esta tesis, permiten disponer de una base teórica para facilitar el entendimiento de los siguientes apartados teóricos.

Sin embargo, también se han querido mostrar *modelos para*, y así evidenciar su existencia. Estos modelos son producto, generalmente, de la realización de estudios específicos y responden a necesidades más concretas (por ejemplo, integrar el aprendizaje informal con el aprendizaje formal, integrar la tecnología en el desarrollo del aprendizaje informal, etc.).

Los modelos teóricos seleccionados se relacionan directamente con la revisión teórica realizada en los apartados anteriores (la naturaleza del aprendizaje informal, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y la organización). Por ello, se muestran modelos centrados en el aprendizaje informal, en el aprendizaje en el lugar de trabajo, en el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y en el aprendizaje informal en el contexto organizativo, social y laboral.

La consideración individualizada de cada uno de estos modelos ofrece una visión reducida y/o parcializada del aprendizaje informal en el lugar de trabajo. No obstante, su consideración escalonada permite ir ampliando esta visión y su consideración total permite ofrecer una panorámica general sobre el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y en la organización. Entre las reflexiones y conclusiones que se derivan de la revisión global de estos modelos, se destacan las siguientes:

- Las experiencias concretas situadas en un contexto son el elemento base para activar el aprendizaje informal.
- La reflexión acerca de las experiencias es el elemento central para desarrollar el aprendizaje informal.
- El proceso de desarrollo del aprendizaje informal sigue las siguientes fases: (1) interpretar contexto y situación concreta, (2) examinar alternativas de actuación y decidir entre ellas, (3) adquirir conocimientos y habilidades, (4) implementar la acción, (5) evaluar las consecuencias de la acción y (6) extraer aprendizajes.
- El aprendizaje informal está determinado principalmente por el individuo, por sus experiencias previas, por su interpretación de estas experiencias y del contexto, por sus habilidades, por sus emociones, por su compromiso y motivación, etc.
- El contexto físico, social, cultural e histórico (organizativo) donde tienen lugar estas experiencias y el proceso de desarrollo del aprendizaje informal condiciona el aprendizaje informal.
- El proceso de desarrollo del aprendizaje informal en el lugar de trabajo se lleva a cabo en interacción con otras personas y en relación con herramientas y materiales.

CAPÍTULO 2.

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

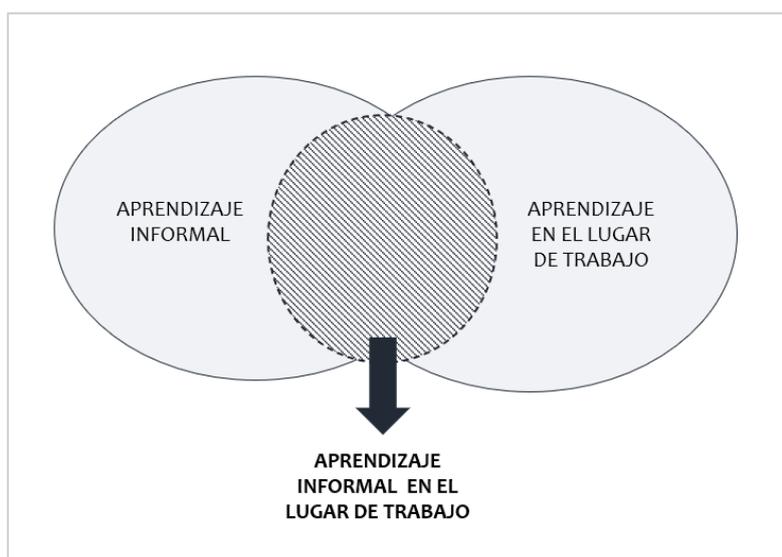
2.6. A modo de síntesis

Conceptualizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y en la organización resulta una tarea ardua por varias cuestiones. Para comenzar, es un término que se deriva de la relación de otros dos términos que requieren ser previamente conceptualizados: el aprendizaje informal y el aprendizaje en el lugar de trabajo. Seguidamente, es complicado encontrar definiciones claras y unívocas del aprendizaje informal y del aprendizaje en el lugar de trabajo. Por último, la conceptualización del aprendizaje informal en el lugar de trabajo y en la organización es subjetiva, puede ser conceptualizado desde diferentes perspectivas teóricas, y dinámica, sujeta a los cambios que sufren las concepciones del lugar de trabajo y la organización.

Desde esta tesis entendemos el aprendizaje informal como un aprendizaje integrado en las experiencias diarias de la persona, que se desencadena, generalmente, por una necesidad a satisfacer o problema a solucionar, que cuando ocurre implica una cierta intencionalidad por parte de la persona que dirige su atención y acción para satisfacer la necesidad o resolver el problema, que el proceso a seguir puede ser planificado o no por la persona, y se lleva a cabo a través de un proceso dialéctico continuo de reflexión y acción.

De igual forma, entendemos por aprendizaje en el lugar de trabajo aquel aprendizaje que se produce en el contexto laboral a través de la complementariedad de actividades formales (dentro de la organización) y de actividades informales (incrustadas en la práctica laboral). Se trata de un aprendizaje que se lleva a cabo a través de la participación del profesional en las prácticas que se derivan del lugar de trabajo y que está determinado por la naturaleza social y cultural del trabajo como actividad laboral y del lugar de trabajo como entorno de aprendizaje. El aprendizaje en el lugar de trabajo se orienta a la satisfacción de las necesidades profesionales y a la consecución de los objetivos del lugar de trabajo y de la organización.

Figura 20. El aprendizaje informal, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

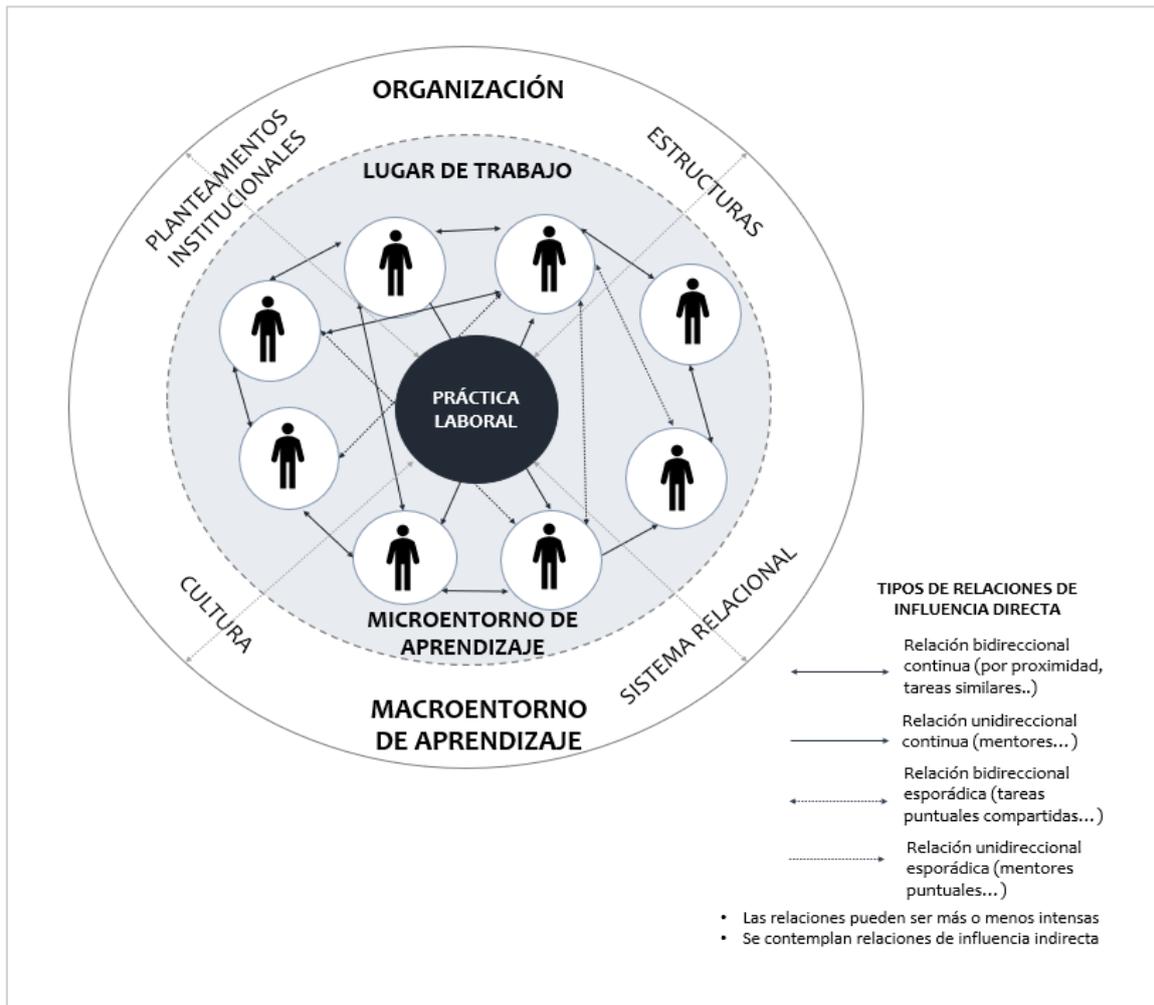


Y en cuanto al aprendizaje informal en el lugar de trabajo y en la organización, se consideran los siguientes seis puntos para su caracterización y comprensión.

- Aprendizaje integrado en la práctica laboral y en la dinámica de la organización, que se activa ante situaciones laborales que los profesionales experimentan como desafiantes, no rutinarias y/o críticas.
- Los profesionales como sujetos activos de estos aprendizajes interpretan y analizan la situación y planifican, de forma más o menos consciente, el proceso de construcción de estos aprendizajes. Este proceso se fundamenta principalmente en la reflexión, la búsqueda y consulta de información y la interacción con compañeros.
- El aprendizaje se puede llevar a cabo a nivel individual, colectivo y organizativo. A nivel individual, cuando un solo profesional experimenta la situación, individualmente decide cómo actuar y actúa sin la ayuda directa de ningún otro profesional. A nivel colectivo, cuando varios profesionales experimentan la situación o se ven afectados por ella, deciden cómo actuar y actúan colectivamente. Y a nivel organizativo, cuando la situación afecta a toda la organización y todos sus miembros intervienen para abordarla.
- El aprendizaje en el lugar de trabajo se construye en relación con el contexto (el lugar de trabajo y la organización) físico, social, cultural e histórico donde tiene lugar el aprendizaje. El aprendizaje se produce en relación directa o indirecta con otras personas (con sus ideas, con sus valores), con materiales y prácticas culturales, con la historia y las normas organizativas, etc.
- El aprendizaje informal en el lugar de trabajo, independientemente del nivel en el que se lleve a cabo, tiene efectos directos o indirectos en el profesional, en el lugar de trabajo y en la organización.
- La organización puede posibilitar y promover el aprendizaje informal en el lugar de trabajo analizando e interviniendo sobre la naturaleza del trabajo, el lugar de trabajo y la organización como sistema. El aprendizaje en el lugar de trabajo tiene éxito en organizaciones conformadas como macroentornos de aprendizaje que diseñan lugares de trabajo como microentornos de aprendizaje (ver Figura 21).

CAPÍTULO 2.
El aprendizaje informal en el lugar de trabajo

Figura 21. El lugar de trabajo como microentorno de aprendizaje.



CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

Capítulo 3. La generación del aprendizaje informal del profesorado

La formación inicial que recibe el profesorado no es suficiente para afrontar los constantes desafíos que caracterizan la función docente (OECD, 2014a, 2014b, 2019a, 2019b, 2019c, 2020; Opfer, 2016; Schleicher, 2020).

A menudo, el desarrollo docente tiende a centrarse en la formación inicial del docente, es decir, el conocimiento y las habilidades que los docentes adquieren antes de comenzar a trabajar como docentes. Del mismo modo, la mayoría de los recursos para el desarrollo de los docentes tienden a asignarse a la educación previa al servicio. Pero dados los rápidos cambios en la educación y las largas carreras de muchos docentes, el desarrollo de los docentes debe verse en términos de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con la educación docente inicial actuando como la base para el aprendizaje continuo, no la cumbre del desarrollo profesional. (Schleicher, 2020, p. 19)

La actualización de conocimientos y prácticas docentes se impone y es un requisito tanto para la adaptación ante los cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje como para la proyección de la propia carrera profesional (Akiba, 2015; Coldwell, 2017; Jones y Dexter, 2014; Clark, et al., 2012; Shapiro, 2003). Las oportunidades de aprendizaje para los docentes se convierten en un elemento de suma importancia de cara al desarrollo de una fuerza laboral docente altamente calificada e interesada por su trabajo.

Sin embargo, el aprendizaje profesional del profesorado se sigue vinculando a la participación en actividades de formación continua orientadas a la actualización de conocimientos especializados en su campo del saber. El desarrollo profesional del profesorado queda así determinado por la participación en los programas de formación promovidos por los gobiernos o administraciones escolares (Beck y Kosnick, 2014; Jones y Dexter, 2014; Parding y Berg-Jansson, 2018).

A pesar de reconocer el valor del aprendizaje permanente del profesorado, estudios como TALIS 2013 y 2018 revelan que la participación del profesorado en actividades de formación se ve afectada por conflictos con el horario de trabajo, por la falta de incentivos, por el gasto económico que representan y otras barreras que impiden participar en estas actividades.

El aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado ha tomado fuerzas en los últimos años ante la necesidad de generar aprendizajes en los docentes fácilmente transferibles a su práctica diaria. Investigaciones demuestran que actividades de aprendizaje informal resultan más significativas en el profesorado al tener un impacto inmediato y directo en su práctica profesional (Bednall, et al., 2014; Clark, et al., 2012; Cunningham y Hillier, 2013; Kyndt, et al., 2016; Thacker, 2017; Wyatt y Ager, 2017). Además, esta consideración hacia el aprendizaje informal también viene explicada por las críticas y/o deficiencias que ha recibido la capacitación formal: limitada en el tiempo, no satisface las necesidades reales de aprendizaje del profesorado, no responde a intereses profesionales y ofrece aprendizajes dispersos y descontextualizados (Clark, et al., 2012; Jones y Dexter, 2014, 2016; Wyatt y Ager, 2017).

Este segundo capítulo teórico pretende, en un primer momento, realizar una aproximación al estado de la cuestión de cómo aprende el profesorado para su mejora profesional continua, poniendo el punto de mira en las posibilidades que tiene el profesorado para aprender

informalmente. Y, en un segundo momento, se destina el capítulo a conocer cómo se genera el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo, analizando qué actividades y procesos se llevan a cabo, qué condicionantes influyen en la generación, qué habilidades necesita el profesorado y qué resultados se consiguen.

3.1. El profesorado y el aprendizaje informal

Antes de indagar acerca de cómo aprende o puede aprender informalmente el profesorado conviene conocer el estado de la cuestión y/o el marco de referencia que enmarca el aprendizaje profesional del profesorado y, así, saber dónde queda emplazado el aprendizaje informal. Este estado de la cuestión puede ser de ayuda a la hora de comprender qué actuaciones deben llevarse a cabo para la mejora del aprendizaje profesional del profesorado, y, en particular, del aprendizaje informal del profesorado.

El estudio TALIS 2018 declara que las actuales economías y sociedades basadas en el conocimiento tienen altas expectativas y demandas puestas en los sistemas educativos y en sus docentes y líderes escolares. Concretamente, según este estudio, estas son las tres grandes demandas exigidas a los docentes:

1. Comprensión profunda y amplia de lo que enseñan y de sus estudiantes.
2. Comprensión del nexo investigación-teoría-práctica y disposición de habilidades de investigación para convertirse en aprendices de por vida que crecen en su profesión.
3. Realización de tareas adicionales, como facilitar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, responder a las diferencias individuales de los estudiantes y trabajar en colaboración con otros docentes y padres.

Para saber cómo los docentes intentan responder a estas demandas, TALIS 2018 analiza las oportunidades de desarrollo profesional continuo del profesorado. Según este estudio, la mejora de la calidad del desarrollo profesional del profesorado se sitúa como tercera prioridad dentro del presupuesto educativo para los docentes.

Sin embargo, desde este estudio se refieren al desarrollo profesional continuo como las actividades en forma de capacitación en servicio. Concretamente, afirman que los docentes y líderes escolares tienen la responsabilidad profesional, de buscar, identificar y participar en estas actividades de capacitación, cuando estén disponibles. Ante esta concepción del desarrollo profesional continuo, es oportuno e interesante destacar el matiz final que añaden “cuando estén disponibles”.

A pesar de la anterior concepción, TALIS 2018 contempla diferentes formatos de desarrollo profesional para el profesorado, que van desde actividades estructuradas formalmente hasta actividades informales. A su vez, también distinguen entre estas actividades aquellas que tienen un enfoque integrado en el centro educativo o son externas.

- Cursos/seminarios presenciales.
- Cursos/seminarios online.
- Conferencias educativas.
- Programas formales de calificación.
- Visitas de observación a otras escuelas.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Visitas de observación a locales comerciales, organizaciones públicas u organizaciones no gubernamentales.
- Autoobservación, observación por pares y coaching.
- Participación en una red de docentes.
- Lectura de literatura profesional.
- Otros tipos de actividades de desarrollo profesional.

Los resultados de esta encuesta muestran que las actividades más realizadas por el profesorado, según el promedio de los países de la OCDE, son: (1) la asistencia a cursos/semanarios presenciales (76%); (2) lectura de literatura profesional (72%) y (3) conferencias educativas (49%). Estos resultados evidencian que, la participación del profesorado en actividades formales es superior respecto a las informales, sobre todo en el caso de las actividades a nivel colectivo, en donde solo alrededor del 40% del profesorado aprende entre pares y en redes. Además, se evidencia que la participación en el desarrollo profesional integrado en la escuela es menor que en los enfoques tradicionales de capacitación.

Más concretamente, esta es la relación de resultados entre el promedio de la OCDE, el total de la UE, España y Cataluña respecto a algunas de estas actividades.

- Tutorías/observación entre compañeros como parte de un programa formal del centro:
 - Promedio OCDE: El 44 % de los docentes.
 - Total, UE: El 38% de los docentes.
 - España: El 23% de los docentes de primaria y el 19% de los docentes de secundaria.
 - Cataluña: El 24% de los docentes primaria y el 25% de los docentes de secundaria.
- Red de docentes:
 - Promedio OCDE: El 40% de los docentes.
 - Total, UE: El 33% de los docentes.
 - España: El 27% de los docentes de primaria y el 24% de los docentes de secundaria.
 - Cataluña: El 26% de los docentes de primaria y el 28% de los docentes de secundaria.
- Visita de observación a otras escuelas:
 - Promedio OCDE: El 26% de los docentes.
 - Total, UE: El 20% de los docentes.
 - España: El 19% de los docentes de primaria y el 14% de los docentes de secundaria.
 - Cataluña: El 33% de los docentes de primaria y el 18% de los docentes de secundaria.
- Lectura de la literatura profesional:
 - Promedio OCDE: El 72% de los docentes.
 - Total, UE: El 59% de los docentes.
 - España: El 42% de los docentes de primaria y el 46% de los docentes de secundaria.
 - Cataluña: El 40% de los docentes de primaria y el 45% de los docentes de secundaria.

Se comprueba que los porcentajes en España y en Cataluña son más bajos en comparación con el promedio de la OCDE y el total de la UE, a excepción del 33% de los docentes de primaria en Cataluña que realizan visitas de observación a otras escuelas. La diferencia entre España y Cataluña es relativamente superior en Cataluña para la mayoría de las actividades y la diferencia entre los

docentes de primaria y secundaria es relativamente superior en los docentes de primaria, a excepción de la lectura de la literatura profesional, que, tanto en España como en Cataluña, es superior en los docentes de secundaria.

A pesar de estos resultados, sorprende que, según este estudio, los docentes consideran que las actividades de desarrollo profesional son efectivas cuando se basan en el conocimiento previo de los docentes, se adaptan a las necesidades de desarrollo del profesorado, brindan oportunidades para practicar y aplicar nuevas ideas en el aula, involucran enfoques colaborativos de instrucción e incorporan el aprendizaje activo. Sin embargo, cabe señalar que estas características como elementos de un desarrollo profesional impactante tienden a disminuir a medida que aumenta el nivel de educación que enseñan. Específicamente, por ejemplo, las características asociadas a las oportunidades para el aprendizaje colaborativo se destacan con mayor frecuencia como efectivas por los docentes de primaria y no tanto por los de secundaria.

Los resultados TALIS 2013 también indicaron lo mismo, los docentes informaron tasas de participación más bajas en los tipos de desarrollo profesional que han demostrado ser efectivos. Concretamente, los docentes participan con menor frecuencia en actividades de desarrollo profesional integrado en el centro educativo, que involucran la participación del docente en actividades dentro del centro.

Estas diferencias en la participación de los docentes en estos dos tipos de desarrollo profesional son importantes. La participación en el desarrollo profesional integrado en la escuela se asocia positivamente con los informes de los maestros sobre el impacto del desarrollo profesional; mientras que la participación en el desarrollo profesional integrado no escolar se asocia negativamente con el impacto del desarrollo profesional informado por los maestros. Esto indicaría que mientras más maestros participen en estas formas de desarrollo profesional no integradas en la escuela, es menos probable que se vean impactados positivamente. (Opfer, 2016, p. 29)

Considerando estos resultados, TALIS 2018 hace referencia al indicador de política 21: *Promover el desarrollo profesional activo, colaborativo y basado en la escuela, respondiendo a las necesidades locales y adaptado a los contextos específicos de la escuela.*

Otro aspecto para considerar de los resultados de la encuesta TALIS 2018 es el **desajuste entre los temas de las actividades incluidas en el desarrollo profesional de los docentes y los temas que los docentes informan que necesitan para su desarrollo profesional**. En promedio, en todos los países de la OCDE, los docentes participan en actividades de desarrollo profesional continuo orientadas a la materia o al contenido que imparten (76%), a la pedagogía de su materia (73%) y a temas pedagógicos generales, prácticas de evaluación del alumno (65%) o conocimiento del currículum (65%). Por el contrario, los docentes no participan en actividades centradas en habilidades prácticas y herramientas para abordar situaciones concretas en sus aulas, como las habilidades TIC para la enseñanza, las habilidades de enseñanza de estudiantes con necesidades especiales, etc. Esta realidad choca con las necesidades docentes relacionadas con: enseñar a estudiantes con necesidades especiales (22%), habilidades TIC para la enseñanza (18%) y enseñanza en un entorno multicultural o multilingüe (15%).

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

En el caso concreto de España, los resultados de la encuesta TALIS 2018 muestran que España presenta la proporción más baja de docentes de centros de primaria y secundaria, entre los países participantes, formados en habilidades transversales o habilidades para situaciones concretas en las aulas.

El profesorado de primaria de España participa con más frecuencia en actividades de desarrollo profesional en comparación con los de secundaria. Únicamente en destrezas TIC aplicadas a la enseñanza la participación del profesorado de secundaria (68%) es más alta que la del de primaria (63%), y es similar en gestión y administración del centro y en comunicación con personas de diferentes culturas o países.

La participación de los docentes de primaria es superior en actividades sobre competencias pedagógicas de las materias que imparten (80%) y en conocimiento y comprensión de las materias que imparten (71%). Aproximadamente la mitad de estos docentes declara haber participado en actividades sobre enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (51%) y en actividades que incluían enfoques de aprendizaje individualizados (50%). En Cataluña este porcentaje es aún más bajo, solo el 33% de los docentes han participado. Las tasas más bajas de participación se dan en actividades que incluyen comunicación con personas de diferentes culturas o países (25%) y gestión o administración del centro (19%).

Las cuatro áreas en las que el profesorado de primaria afirma tener una gran necesidad de formación son: enseñanza a alumnos con necesidades educativas especiales (27%), destrezas TIC (22%), enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe (18%) y enseñanza de destrezas transversales (17%). Del mismo modo, los docentes de secundaria comparten las dos primeras áreas de necesidad (enseñanza a alumnado con necesidades educativas especiales y la enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües), pero difieren en la tercera, mientras en primaria es la formación en destrezas TIC, en secundaria los docentes eligen la enseñanza de destrezas transversales.

Un tercer aspecto que el estudio TALIS 2018 contempla y resulta de interés comentar es el **acceso del profesorado a un sistema de tutoría**, y no únicamente del profesorado novel. TALIS define *mentoría* como “una estructura de apoyo en los centros mediante la cual los docentes más experimentados apoyan a los que tienen menos o ninguna experiencia. Esta estructura puede involucrar a todos los docentes o solo a los nuevos y, con frecuencia, es considerada como parte integral del proceso de enseñanza” (p. 170).

TALIS 2018 pregunta a los directores si sus centros disponen de un sistema de tutoría para el profesorado y las opciones de respuestas son:

- Sí, pero solo tienen acceso los profesores nuevos en la enseñanza, es decir, que trabajan por primera vez como profesores.
- Sí, tienen acceso todos los profesores que son nuevos en este centro.
- Sí, tienen acceso todos los profesores de este centro.
- No, en este momento los profesores de este centro no tienen acceso a un programa de tutoría al profesorado.

A continuación, se muestra la relación de resultados entre el promedio de la OCDE, el total de la UE, España y Cataluña respecto a los directores que contestan que disponen de algún tipo de programa de tutoría para el profesorado en su centro educativo.

- Solo para los profesores nuevos en la enseñanza:
 - Promedio OCDE: El 26% de los directores.
 - Total, UE: El 34% de los directores.
 - España: El 15% de los directores de primaria y el 16% de los directores de secundaria.
 - Cataluña: El 16% de los directores de primaria y el 13% de los directores de secundaria.

- Solo para los profesores que son nuevos en el centro:
 - Promedio OCDE: El 19% de los directores.
 - Total, UE: El 16% de los directores.
 - España: El 10% de los directores de primaria y el 12% de los directores de secundaria.
 - Cataluña: El 11% de los directores de primaria y el 14% de los directores de secundaria.

- Para todos los profesores del centro:
 - Promedio OCDE: El 18% de los directores.
 - Total, UE: El 15% de los directores.
 - España: El 13% de los directores de primaria y el 14% de los directores de secundaria.
 - Cataluña: El 9% de los directores de primaria y el 19% de los directores de secundaria.

Los resultados indican que, en España, el 38% de los centros de primaria ofrecen acceso a algún programa de tutoría para docentes, porcentaje ligeramente menor que en secundaria (42%). A su vez, en Cataluña, el 36% de los centros de primaria ofrecen acceso a algún programa de tutoría para docentes, porcentaje menor que en secundaria (46%).

Se comprueba que los resultados para los tres tipos de programas de tutoría en España y en Cataluña son, en su mayoría, ligeramente más bajos en comparación con el promedio de la OCDE y el total de la UE, a excepción del sistema de tutoría para todos los profesores del centro, donde el porcentaje es superior en los centros de secundaria de Cataluña (19%). Además, cabe señalar que para este tipo de programa la diferencia entre centros de primaria y secundaria en Cataluña es del 10%.

Por otro lado, TALIS 2018 también recoge la opinión del profesorado en cuanto a estos programas de tutorías. Concretamente, se les pregunta si tienen asignado un tutor o si son tutores de uno o más docentes. La relación de respuestas entre el promedio de la OCDE, el total de la UE, España y Cataluña es la siguiente:

- Docentes que tienen asignado un tutor:
 - Promedio OCDE: El 9% de los docentes.
 - Total, UE: El 6% de los docentes.
 - España: El 4% de los docentes de primaria y el 3% de los docentes de secundaria.
 - Cataluña: El 5% de los docentes de primaria y el 6% de los docentes de secundaria.

- Docentes que son tutores de uno o más docentes:
 - Promedio OCDE: El 11% de los docentes.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Total, UE: El 10% de los docentes.
- España: El 8% de los docentes de primaria y el 6% de los docentes de secundaria.
- Cataluña: El 8% de los docentes de primaria y el 9% de los docentes de secundaria.

La tendencia general es que los porcentajes son bastantes bajos y las diferencias son mínimas. Se comprueba que los anteriores porcentajes de los directivos, que afirman disponer de un sistema de tutorías en sus centros, son superiores a los porcentajes de los docentes que afirman participar de un modo u otro de estos programas.

Respecto a las formas de tutorías más realizadas por los docentes en sus escuelas, según el promedio de la OCDE, son: (1) reuniones planificadas con el director de la escuela y/o con docentes experimentados (79%); (2) supervisión por el director de la escuela y/o docentes experimentados (71%); (3) cursos o seminarios presenciales en persona (64%); (4) introducción general o administrativa (63%) y (5) trabajo en red o colaboración con otros docentes nuevos (61%). Sin embargo, solo el 45% de los docentes han participado en equipos con maestros experimentados.

El análisis de los datos de TALIS muestra que los docentes que participaron en algún tipo de actividad de inducción, formal o informal, tienden a informar una mayor autoeficacia y satisfacción laboral, en promedio en los países y economías de la OCDE. Por ello, TALIS 2018 se refiere al indicador de política 16: *Diseñar actividades efectivas de inducción y tutoría basadas en el contexto*. Este indicador busca ayudar a los nuevos docentes o a docentes que son nuevos en sus roles a adaptarse a su entorno de trabajo y familiarizarse con las realidades de sus trabajos.

Como último aspecto a analizar del estudio TALIS 2018 son **las barreras identificadas por los docentes para acceder y participar de las actividades de desarrollo profesional**. A continuación, se muestra la lista de las siete posibles barreras.

- No cumpla los requisitos necesarios (p. ej., titulación, experiencia, antigüedad).
- El desarrollo profesional es demasiado caro.
- Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores.
- Incompatibilidad del desarrollo profesional con mi horario laboral.
- No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares.
- No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada.
- No hay incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional

En promedio en toda la OCDE, la mayoría de los docentes (54%) identifican la incompatibilidad del desarrollo profesional con el horario laboral como primera barrera y la falta de incentivos para participar en actividades de desarrollo profesional como segunda barrera (48%). Para este tema TALIS 2018 establece los indicadores de política 22: *Conceder tiempo para participar en el desarrollo profesional* y 23: *Crear y fomentar incentivos para participar en el desarrollo profesional*.

En el caso concreto de los docentes de primaria, en España las barreras más identificadas son: (1) falta de incentivos (68%); (2) falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares (57%); (3) incompatibilidad con el horario laboral (50%) y (4) demasiado caro (49%). En el caso de Cataluña son las mismas barreras, pero el coste de las actividades se sitúa como primera barrera: (1) demasiado caro (67%); (2) falta de incentivos (65%); (3) falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares (49%) y (4) incompatibilidad con el horario laboral (40%).

En cuanto a los docentes de secundaria, en España las barreras más identificadas son: (1) falta de incentivos (76%); (2) incompatibilidad con el horario laboral (59%); (3) falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares (58%) y (4) no existe una oferta adecuada (42%). Y, de igual forma que los docentes de primaria, los docentes de secundaria de Cataluña también identifican el precio de las actividades entre las principales barreras: (1) falta de incentivos (72%); (2) demasiado caro (54%); (3) falta de tiempo debido a las responsabilidades familiares (51%) y (4) incompatibilidad con el horario laboral (50%).

De los anteriores resultados se comprueba que:

- en España la falta de incentivos es la principal barrera para el acceso y la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional;
- en Cataluña, a diferencia de España, se identifica como barrera que el desarrollo profesional es caro, tanto para docentes de primaria (67%) como de secundaria (54%), 13 puntos por encima en los docentes de primaria;
- los docentes de secundaria de España señalan como cuarta barrera la no existencia de una oferta adecuada (54%), 15 puntos por encima de los docentes de secundaria de Cataluña y 14 por encima de los docentes de primaria de España.

A partir de los anteriores resultados, TALIS revela las siguientes tres principales sugerencias para mejorar el desarrollo profesional de los docentes (OECD, 2019b, p. 30):

1. Para proporcionar un desarrollo profesional de alta calidad para los docentes los programas de capacitación deben incluir un equilibrio de contenido sólido, oportunidades de colaboración y aprendizaje activo para los docentes. Las oportunidades de capacitación como la observación entre pares o el entrenamiento pueden ser particularmente útiles para que los maestros mejoren su instrucción.
2. Los planes de desarrollo profesional a nivel escolar responden directamente a las necesidades de los maestros de la escuela, teniendo en cuenta el contexto específico de la escuela.
3. Para maximizar la participación de los docentes en las actividades de desarrollo profesional, es necesario eliminar las barreras para el desarrollo profesional. Asignar tiempo para participar en actividades de desarrollo profesional y proporcionar oportunidades basadas en la escuela puede permitir que más maestros participen.

A pesar de no explicitar de forma directa el aprendizaje informal, estas sugerencias apuntan hacia la necesidad de contemplar ciertas consideraciones propias del aprendizaje informal para el desarrollo profesional docente.

3.2. Actividades de aprendizaje informal

Este segundo apartado tiene por objetivo conocer y analizar cómo el profesorado aprende informalmente en el lugar de trabajo. Una primera idea para destacar es que el profesorado aprende informalmente de manera voluntaria y autónoma mientras lleva a cabo su labor docente; es decir, por iniciativa propia el profesorado decide llevar a cabo diferentes acciones enfocadas a la mejora de sus tareas docentes (Beck y Kosnick, 2014; Bednall et al., 2014).

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

La mayoría de los autores se refieren al concepto de *actividades* como la forma en la que los docentes emprenden acciones para aprender informalmente. Este apartado pretende identificar, así, actividades informales clave del profesorado en el lugar de trabajo y analizar su naturaleza.

Al reconocer el aprendizaje informal como un aprendizaje que se interrelaciona con la acción, los académicos se han centrado en identificar los principales tipos de actividades y prácticas de aprendizaje informal (Billet y Choy, 2013; Cunningham y Hillier, 2013). Es más, muchos de estos académicos definen directamente el aprendizaje informal a partir de estas actividades.

“El aprendizaje informal en el lugar de trabajo a menudo se define en términos de una serie de actividades en el trabajo: los contenedores de acciones, si lo desea, para dicho aprendizaje” (Marsick y Volpe, 1999, p. 4).

“El aprendizaje informal es cualquier actividad que implica la búsqueda de la comprensión, el conocimiento o la habilidad que ocurre sin la presencia de criterios curriculares impuestos externamente” (Livingstone, 2001, p. 4).

“El aprendizaje informal se refiere a actividades iniciadas por personas en entornos laborales que resultan en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades profesionales” (Lohman, 2009, p. 43).

“El aprendizaje informal es generalmente cualquier actividad de aprendizaje relacionada con la búsqueda de comprensión, conocimiento o habilidades que está fuera de los planes de estudio de las instituciones educativas o los cursos o talleres ofrecidos por agencias educativas o de capacitación” (Cunningham y Hillier, 2013, p. 38).

Marsick et al. (2008), afirman que la dificultad para comprender el proceso de construcción del aprendizaje informal, al ser a menudo desestructurado y tácito, ha comportado que la investigación se enfoque más hacia las actividades y estrategias para propiciarlo y no tanto hacia el propio proceso de construcción. Estas autoras declaran que después de realizar una revisión sistemática de 39 estudios sobre el aprendizaje informal, los principales métodos para aprender informalmente son: (1) la prueba y error, o también conocida como aprender de la experiencia; (2) la lectura de materiales, la observación a modelos, ya sean supervisores o compañeros con más experiencia, y la participación del grupo; (3) la reflexión crítica sobre la propia experiencia y los modelos mentales y (4) los proyectos de aprendizaje autodirigidos.

En su momento, Dale y Bell (1999) hicieron referencia a los métodos de aprendizaje informal más efectivos para determinadas necesidades de aprendizaje. La Tabla 8 presenta la relación de estas necesidades y los métodos de aprendizaje informal.

Tabla 8. Métodos de aprendizaje informal (Dale y Bell, 1999, p. 41).

Necesidades de aprendizaje	Métodos de aprendizaje informal
Habilidades básicas (ej. aritmética, alfabetización)	Coaching e instrucción: los compañeros a menudo cubren a esas personas y ayudan brindando orientación, aliento y apoyo a medida que surge la necesidad de aprender en el trabajo. Esta puede ser un área donde se alienta a las personas con dificultades a utilizar los recursos de la empresa, como los centros de aprendizaje en privado.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Habilidades clave genéricas (ej. uso de la tecnología, manejo de telecomunicaciones)	Instrucción, demostración y uso de listas de verificación.
Habilidades específicas del trabajo (ej. aquellas específicamente relacionadas con el trabajo a realizar)	Como arriba más el uso de la lista de tareas y estándares. El modelaje y la observación pueden ser útiles para las habilidades interpersonales. Necesidad de oportunidades para practicar y cometer errores.
Habilidades intelectuales (ej. razonamiento, solución de problemas)	Coaching y tutoría, simulaciones, problemas de trabajo reales y aprendizaje activo.
Habilidades interpersonales (ej. relaciones con compañeros, atención al cliente)	Las interacciones entre colegas y directivos son un terreno fértil para el aprendizaje, especialmente si van acompañadas de comentarios honestos y constructivos. Se pueden enseñar los principios de una buena atención al cliente, pero la práctica de habilidades interpersonales en la vida real es esencial para el desarrollo.
Creatividad e iniciativa	La vida real presenta problemas por resolver y dificultades por superar.
Habilidades de gestión y liderazgo	El modelado de roles y la experiencia de ser administrado son los vehículos más comunes para aprender sobre la gestión. El aprendizaje activo, el trabajo en proyectos y la tutoría son elementos comunes en los programas de desarrollo gerencial
Habilidades de aprendizaje	Se argumenta que las habilidades de aprendizaje son naturales. Los procesos educativos los estructuran. Algunas organizaciones han encontrado la necesidad de volver a involucrar el interés de su personal en el aprendizaje. Lo han hecho a través de la experiencia de aprendizaje (por ejemplo, mediante la introducción de esquemas de desarrollo de empleados y la creación de centros de aprendizaje).

Por otro lado, Lohman (2009) realiza una encuesta a profesionales de la tecnología de la información para identificar las actividades que utilizan para aprender de manera informal en el lugar de trabajo. Las ocho actividades más utilizadas, en el siguiente orden, son: (1) búsqueda en Internet; (2) hablar con otros; (3) compartir materiales y recursos con otros; (4) colaborar con otros; (5) reflexión; (6) prueba y error; (7) lectura de revistas y diarios profesionales; (8) observar a otros. Los resultados muestran que este grupo de profesionales se basa principalmente en la búsqueda en Internet para aprender informalmente en el lugar de trabajo y si no pueden satisfacer su necesidad a través de esta actividad recurren a actividades más interactivas.

A su vez, Cunningham y Hillier (2013), a partir de entrevistas y cuestionarios a profesionales del sector público, reconocen tres grandes actividades informales de aprendizaje (relaciones de aprendizaje, oportunidades de aprendizaje ampliando y rediseñando el trabajo y oportunidades de aprendizaje que enriquecen los trabajos). Cada una de estas grandes actividades contempla actividades más específicas para posibilitar el aprendizaje informal.

1. Relaciones de aprendizaje.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Tutoría formal: actividades en las que los individuos asesoran formalmente a otros profesionales en asuntos relacionados con el trabajo.
 - Tutoría informal: mentoría basada en relaciones informales unidas por la confianza y el respeto de los individuos.
 - Relaciones entre pares: aprendizajes que se basan en las relaciones entre compañeros que comparten puntos de vista de forma honesta y abierta sobre el trabajo de otros compañeros.
2. Oportunidades de aprendizaje ampliando y rediseñando el trabajo.
 - Cambios de trabajo temporales: asignaciones temporales, asignaciones de estiramiento, proyectos especiales y rotaciones de trabajo.
 - Entrenamiento cruzado: tareas a tiempo parcial donde los profesionales aprenden aspectos del trabajo central de otros para que puedan actuar como respaldo si ocurren eventos inesperados.
 - Asignaciones elásticas: proyectos, tareas o responsabilidades para desarrollar nuevas competencias y preparar a los empleados para mayores responsabilidades.
 3. Oportunidades de aprendizaje que enriquecen los trabajos.
 - Oportunidades de gestión en funciones: puestos a corto plazo para cubrir vacantes y mostrar habilidades, desarrollar nuevas habilidades y competencias y probar un puesto de gestión
 - Asignaciones temporales a tiempo completo: asignaciones temporales en una clasificación más alta donde los participantes se familiarizan con diferentes unidades de trabajo o trabajos nuevos.
 - Oportunidades en el trabajo para todos los empleados: actividades informales en el trabajo, tales como seminarios web, conferencias web, investigación, foros de discusión, talleres grupales y seminarios.

Cunningham y Hillier concluyen que estas actividades, a pesar de ser de naturaleza informal, son alentadas por supervisores, ya que deben estar bien planificadas y estructuradas. Específicamente, según estos autores, se tratan de actividades que brindan oportunidades a los profesionales para aprender y crecer en sus trabajos y para construir relaciones.

Por su parte, Inanc, Zhou, Gallie, Felstead y Green (2015) distinguen dos principales formas de aprender informalmente en el lugar de trabajo: a través de la propia actividad laboral y de las relaciones con los compañeros de trabajo. La primera forma se basa en la resolución de problemas individuales, que tienen lugar en el proceso de la actividad laboral, mediante prueba y error. Y la segunda forma se deriva del intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionales

Becker y Bish (2017) proponen una tipología de actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo en la línea de la que plantearon Cunningham y Hillier (2013). Becker y Bish también reconocen tres grandes actividades, consideradas como temas, con sus respectivas actividades más específicas, consideradas subtemas.

1. Aprender del trabajo: a partir de las actividades diarias y de la promoción y cambio de roles. Estas actividades permiten a los profesionales que reflexionen sobre el rol que desarrollan

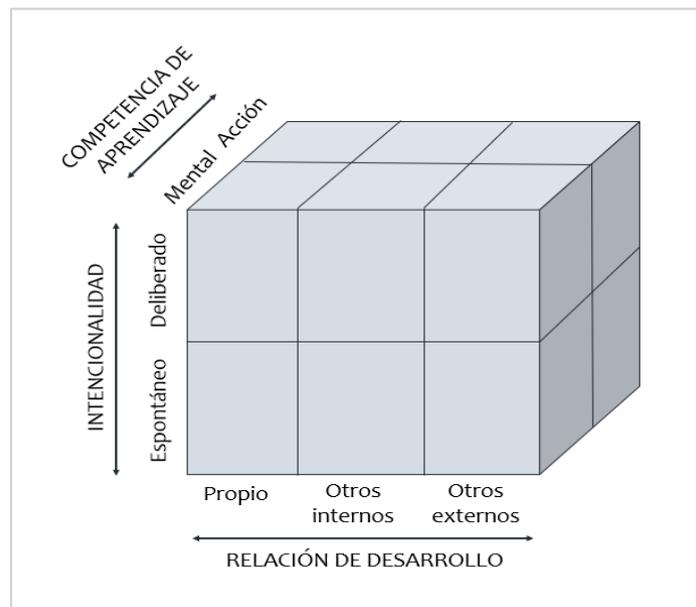
y otros roles que pueden desarrollar. A su vez, estas actividades ofrecen una visión más amplia y holística de la organización y la oportunidad de trabajar con diferentes personas.

2. Aprender de otros: mediante la creación de mentores informales, con más experiencia, que suponen modelos a seguir para los profesionales.
3. Aprender con otros: se reconocen las oportunidades de aprendizaje al compartir información y experiencias con iguales.

Estos autores valoran la necesidad de apoyar estas actividades de manera más sistemática y sostenible. Concretamente, aluden a la importancia de disponer de infraestructura, apoyo y procesos para facilitar las oportunidades que desencadenan este aprendizaje.

Asimismo, Jeong et al. (2018) crean una clasificación de tipos de actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo a partir de la consideración de tres dimensiones: intencionalidad, relación de desarrollo y competencia de aprendizaje. Previamente a la creación de esta clasificación, los autores elaboran un marco conceptual que muestra la posibilidad de aprovechar o combinar las principales conceptualizaciones del aprendizaje informal en la literatura existente (ver Figura 22).

Figura 22. Marco conceptual propuesto para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Jeong et al., 2018, p. 142).



La dimensión de la intencionalidad, fundamentada en Marsick y Watkins (2001) y en Eraut (2004), indica que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo ocurre de manera: espontánea, como resultado de eventos o acciones no planificadas e inesperadas, o deliberada, si se deriva de necesidades de aprendizaje e intenciones de adquirir nuevos conocimientos y resolver problemas. La segunda dimensión, relación de desarrollo, distingue entre el aprendizaje individual (el aprendizaje por uno mismo sin interacción social), el aprender de o con externos (fuera de la organización) y el aprender de o con internos (dentro de la organización). Y, la tercera dimensión, la competencia de aprendizaje hace referencia a los dos ciclos iterativos (acción y reflexión) desde los que se concibe el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

La siguiente tabla (ver Tabla 9) presenta las doce combinaciones de actividades de aprendizaje informal que se derivan del anterior marco conceptual. Es decir, la combinación de las diferentes posibilidades que ofrecen cada una de las tres dimensiones resulta en una actividad específica para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

Tabla 9. Ejemplos de 12 tipos de actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Jeong et al., 2018, p. 144).

Tipo	Ejemplo ilustrativo
Deliberativo/propio/mental	Reflexiono sobre situaciones de trabajo para dar sentido a lo que sucedió y lo que puedo aprender de él.
Deliberativo/propio/acción	Experimento con nuevos métodos de trabajo por mi cuenta.
Deliberativo/otros internos/ mental	Contemplo las sugerencias hechas por mi supervisor para mejorar el rendimiento.
Deliberativo/otros internos /acción	Pido consejo a los miembros de mi equipo para resolver un problema relacionado con el trabajo.
Deliberativo/otros externos/mental	Considero los comentarios de los clientes para mejorar mis procedimientos de trabajo.
Deliberativo/otros externos/acción	Consulto con expertos fuera de la organización que podrían tener ideas e información sobre un problema relacionado con el trabajo.
Espontáneo/propio/mental	Encuentro que explorar soluciones para un problema a veces proporciona información no deseada para resolver otro problema.
Espontáneo/propio/acción	Lo que aprendo sobre mi trabajo sucede como una consecuencia natural de hacer mi trabajo.
Espontáneo/otros internos/mental	A veces obtengo ideas inesperadas de una discusión con mi equipo.
Espontáneo/otros internos/acción	Cuando cometo un error, mi jefe o un compañero de trabajo me ayudan a identificar qué hacer para evitar volver a cometer el error.
Espontáneo/otros externos/mental	A veces recibo comentarios no solicitados sobre mis servicios o productos de un cliente.
Espontáneo/otros externos/acción	Interactuar con otros fuera de la organización a veces agrega preguntas críticas no intencionadas sobre mi proceso de trabajo.

Según Jeong et al. (2018), esta clasificación de actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo puede servir como instrumento para que las organizaciones identifiquen qué tipos de actividades de aprendizaje tienen lugar con mayor o menos frecuencia en sus lugares de trabajo, y, así, poder diseñar oportunidades de aprendizaje informal adaptadas al contexto de la organización.

Más allá de estas actividades de aprendizaje informal genéricas, interesa conocer particularmente qué actividades utilizan los docentes para aprender informalmente en sus lugares de trabajo. Autores como Beck y Kosnick (2014) indican la importancia de su consideración, ya que afirman que los docentes desconocen las posibilidades para construir aprendizajes informales y, a su vez, no

son conscientes de los aprendizajes que estas actividades generan. A continuación, la Tabla 10 presenta algunas de estas actividades.

Tabla 10. Actividades de aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo.

Autores	Actividades
Shapiro (2003)	<p>Cinco áreas específicas de experiencia de aprendizaje informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje a través de trabajos no docentes. 2. Imitar a los docentes anteriores. 3. Aprendizaje en museos, etc. 4. Aprendizaje a través del trabajo comunitario y voluntario. 5. Aprender a través de la lectura, el uso de Internet y la televisión.
Henze, van Driel y Verloop (2009)	<p>Cinco categorías con sus respectivas actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer: actividades de aprendizaje inconsciente, experimentar una situación concreta de la vida real. 2. Experimentar: experimentar con actividades para estudiantes, probar nuevos materiales, preparar lecciones individualmente, experimentar con nuevas perspectivas de enseñanza, construir nuevos materiales, organizar visitas para estudiantes. 3. Recopilar información: estudiar la literatura sobre la materia, lecturas revistas profesionales, estudiar métodos y manuales de enseñanza, buscar por Internet, mirar la televisión, atender a conferencias. 4. Reflexionar individualmente: reflexionar sobre una lección, sobre los trabajos de los estudiantes, sobre sus actitudes. 5. Interactuar con estudiantes y colaborar con docentes y expertos externos: comunicarte con estudiantes, pedir/recibir ayuda, compartir, reflexionar, trabajar conjuntamente.
Hoekstra, Brekelmans, Beijaard y Korthagen (2009)	<p>Cuatro principales categorías de actividades y cada una de las actividades puede ocurrir individualmente o en interacción con otros.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprender experimentando: actividades que combinan la acción y la reflexión. Los docentes pueden experimentar individualmente en sus aulas o colaborativamente con otros compañeros. 2. Aprender considerando las propias prácticas profesionales: estas actividades pueden ocurrir en combinación con la experimentación, con la obtención de nuevas ideas. 3. Aprender obteniendo nuevas ideas de otros: los docentes obtienen nuevas ideas a través de internet, de otros compañeros, de revistas, de los estudiantes. A menudo estas ideas van seguidas de acción y reflexión. 4. Aprender haciendo: dos formas, experimentando una discrepancia, es decir, cuando los docentes se enfrentan a una situación inesperada o luchando con el comportamiento, cuando los docentes deben intervenir ante un comportamiento no deseado.
Faekah y Awang (2010)	<p>Distinguen entre actividades individuales y colectivas:</p>

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

	<ol style="list-style-type: none">1. Actividades individuales: modelar roles, leer, abordar desafíos en la realización de tareas laborales, supervisar, orientar, probar nuevas ideas, reflexionar y buscar en Internet.2. Actividades colectivas: trabajar junto a otros docentes, compartir materiales e intercambiar puntos de vista con estudiantes y otros docentes.
Nawab (2012)	<p>Cuatro temas que relacionan el aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. El aprendizaje como un proceso de socialización: los docentes seniors observan a los docentes noveles y les proporcionan comentarios constantes.2. Aprender de docentes seniors y de compañeros: compartir problemas y consultar a los docentes más experimentados, discusión entre docentes, compartir ideas entre docentes.3. Aprender de los medios: mirar la televisión y buscar por Internet.4. Aprender del experimento: pensar en estrategias y experimentar con ellas en el aula.
Beck y Kosnik (2014)	<ol style="list-style-type: none">1. Aprendizaje informal en el aula: los docentes aprenden de sus estudiantes y de la organización del aula, recopilando datos sobre su enseñanza.2. Lectura profesional autoiniciada: de material impreso o digital y autoguiada por el docente.3. Aprender de los compañeros: a través de discusiones, generalmente con iguales o docentes que se encuentran cerca.4. Observar a otros docentes: como actividad que debe prolongarse durante toda la carrera profesional, no únicamente en los primeros años.5. Colaboración voluntaria de docentes: participación en la planificación colaborativa de la enseñanza.6. Liderazgo informal del docente: los docentes toman la iniciativa y fomentan el aprendizaje de otros docentes, organizando discusiones y planificación conjunta.
Bednall, et al. (2014)	<p>Tres grandes actividades y cada una de ellas incluye otras actividades más específicas. Son actividades distintas, pero pueden relacionarse.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Reflexión sobre las actividades diarias: evaluar el progreso hacia las metas, identificar fortalezas y debilidades y diseñar enfoques para superar los obstáculos percibidos.2. Intercambio de conocimientos con compañeros: intercambio de ideas con compañeros, discusión de problemas y búsqueda de asesoramiento.3. Comportamiento innovador: generar o adaptar soluciones novedosas a los problemas, convencer a los compañeros para que adapten nuevos enfoques e implementarlos dentro de la organización.
Jones y Dexter (2014)	<p>Distinguen entre actividades informales y actividades independientes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Actividades informales: interacciones y colaboraciones informales (por correo electrónico o cara a cara) con otros compañeros, con los directivos, con docentes de otros centros. Al promover las interacciones se producen

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	<p>las colaboraciones, donde los docentes comparten recursos, planifican colaborativamente.</p> <p>2. Actividades independientes: búsqueda de recursos y materiales web de forma individual.</p>
Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke y Baumert (2014)	<p>Dos oportunidades de aprendizaje informal:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Colaboración entre docentes. 2. Consulta de la literatura profesional.
Fairman y Mackenzie (2015)	<p>Los docentes lideran su aprendizaje a través de un liderazgo dentro de las aulas individual y de interacciones y relaciones informales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El docente de forma individual aprende sobre su práctica. 2. El docente de forma individual experimenta, reflexiona sobre sus creencias e innova en su práctica. 3. Los docentes comparten opiniones pedagógicas, ideas de enseñanza o perspectivas para aprender dentro del centro educativo (mentores, coaches, etc.) 4. Los docentes colaboran para experimentar con nuevas prácticas o proyectos curriculares. Trabajan juntos y reflexionan sobre sus prácticas. 5. Los docentes trabajan con y a través de grupos y relaciones en el centro para influir en un cambio en las normas, creencias y prácticas pedagógicas. 6. Los docentes cuestionan, abogan, crean apoyo y capacidad organizativa. 7. Los docentes participan en la mejora colectiva de toda la escuela, enfocan los recursos y distribuyen el liderazgo. 8. Los docentes colaboran con la comunidad y con las familias. 9. Los docentes comparten su trabajo fuera del centro, en organizaciones profesionales.
Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy y Kyndt (2015)	<p>Cuatro categorías para clasificar las actividades de aprendizaje informal del profesorado:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentación: los docentes leen y buscan información para obtener nuevas ideas y ponerlas en práctica en sus aulas. 2. Reflexión: los docentes piensan críticamente sobre su enseñanza, aprenden de sus errores y mejoran sus prácticas. La reflexión se puede producir en diferentes momentos (al inicio del día, al final del día, al finalizar la lección, durante la lección, etc.). Los docentes pueden reflexionar con otros docentes conjuntamente. 3. Aprender de otros sin interacción: los docentes leen, buscan información y la seleccionan. Los docentes reciben información en sus e-mails sobre prácticas o métodos a desarrollar. 4. Aprender de otros en interacción: los docentes discuten entre ellos sobre diferentes temas en las reuniones de profesorado o en conversaciones informales. También comparten recursos, materiales o instrumentos, piden a sus compañeros consejos, ayuda u orientación y reciben retroalimentación.
Kydnt, et al. (2016)	<p>Identifican siete categorías de actividades con sus respectivas subcategorías y actividades:</p>

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

	<ol style="list-style-type: none">1. Interactuar y discutir con otros. Compartir y colaborar: pedir ayuda y consejo a compañeros, ser observado y recibir comentarios, lluvia de ideas en grupo, planificación y preparación conjunta, enseñanza conjunta, colaborar con otros, discutir la práctica docente, discutir con colegas, ofrecer ayuda, interactuar (con compañeros, con el director, con el mentor), trabajo conjunto, llegar a acuerdos con compañeros sobre la forma de enseñar, encuentro con compañeros, mentoría/tutoría, buscar retroalimentación, compartir (conocimiento, ideas, información, materiales y recursos) y hablar con compañeros y otros.2. Practicar y probar: (1) hacer: Trato activo con experiencia, adaptar la forma de enseñar a las necesidades de los estudiantes, construir materiales de clase, practicar deliberadamente tareas de enseñanza regulares, desplegar lo que funciona, hacer preparaciones didácticas, ayudar a los estudiantes a aprender habilidades de estudio, adquirir y fortalecer implícitamente una creencia, aprender haciendo/a través de la experiencia, modelado de buenas prácticas, etc. (2) experimentar: experimentar con nuevos métodos de enseñanza, experimentar con métodos de compañeros, experimentar individualmente y en pareja, implementar innovaciones, mejorar individualmente la enseñanza, practicar un nuevo comportamiento, probar nuevos materiales, usar prueba y error y probar cosas diferentes.3. Aprender de los demás, sin interacción: obtener retroalimentación e ideas de compañeros y estudiantes, aprender de otros, escuchar a compañeros, observar y usar materiales de colegas.4. Consultar fuentes de información: leer periódicos y literatura profesional, estudiar literatura temática y manuales de enseñanza y mirar televisión y videos.5. Reflexionar en y sobre la acción: considerar la propia práctica, reconocer las propias concepciones o defectos/buenas prácticas, reflexionar sobre la colaboración en grupos de estudio o experimentos propios, reflexionar individualmente, reflexionar sobre acciones, prácticas y experiencias, reflexionar sobre el trabajo de los estudiantes, relacionar/comparar métodos de enseñanza o teorías con la propia enseñanza, seleccionar el método de enseñanza discutido adecuado para la propia práctica, práctica docente autorreguladora, valorar un experimento y valorar elementos en el método de enseñanza de compañeros.6. Participar en actividades extracurriculares: coordinar, orientar a estudiantes, ejecutar tareas extracurriculares, dar opinión a la dirección de la escuela, unirse a comités, usar redes fuera de la escuela, organizar visitas de estudio para estudiantes, realizar tareas de gestión y supervisar a los docentes en prácticas.7. Encontrar dificultades: participar en conductas de evitación, evitar el aprendizaje, experimentar discrepancia y luchar por no volver a las viejas prácticas.
Vezne y Günbayi (2016)	<ol style="list-style-type: none">1. Hablar y chatear.2. Buscar por internet.3. Artículos, revistas, documentales.4. Observación.5. Observar a compañeros.

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

	6. Televisión y radio.
Bednall y Sanders (2017)	<p>Dos actividades autónomas y tres colaborativas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión sobre las actividades diarias: reconocen las fortalezas y áreas de desarrollo, verifican el progreso hacia las metas y cambian el comportamiento para superar los obstáculos. 2. Lectura de artículos académicos, libros y materiales educativos 3. Solicitud de comentarios: invitar a compañeros a proporcionar evaluaciones informales del desempeño. 4. Intercambio de conocimientos: intercambio de información, experiencias y habilidades con otros compañeros. 5. Comportamiento innovador: generación de soluciones novedosas a los problemas convenciendo a los compañeros para que las implementen en la organización.
Thacker (2017)	<p>Distingue entre actividades individuales y colectivas.</p> <p>Individuales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lectura profesional: revistas académicas, blogs, etc. 2. Investigar y solucionar problemas 3. Reflexionar sobre la instrucción (reacciones de los alumnos, logros de los alumnos, sentimientos del profesor). 4. Planificar el plan de estudios y desarrollar y/o revisar materiales. <p>Colectivas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Compartir y/o discutir materiales de lectura. 6. Reuniones programadas y espontáneas para solucionar problemas. 7. Solicitud programada y espontánea de comentarios de estudiantes y/o compañeros. 8. Colaboraciones programadas y espontáneas para planificar/revisar el currículo. 9. Reuniones de planificación común programadas y espontáneas (PLC, otras). 10. Comunicaciones por correo electrónico para compartir recursos y/o participar en actividades de planificación comunes.
Wohlfahrt (2018)	<p>Cuatro categorías de actividades con sus respectivas actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje colaborativo: con colegas, con directivos, con padres, técnicas colaborativas, lecciones de demostración, reuniones y seminarios internos, grupos sociales y asociaciones y aprender de estudiantes. 2. Aprendizaje relacionado con los medios de comunicación: medios de comunicación impresos, medios analógicos y medios digitales. 3. Aprendizaje reflexivo: aprendizaje individual reflexivo, retroalimentación y modelos a seguir. 4. Aprendizaje relacionado con la enseñanza: experiencia diaria y uso de materiales de enseñanza.
Barton y Dexter (2019)	<p>Dentro de la colaboración informal se producen interacciones orientadas a la acción:</p>

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

	<ol style="list-style-type: none">1. Reflexión sobre las experiencias de instrucción.2. Intercambios de experiencias y conocimientos entre compañeros.
Lecat, et al. (2019)	<ol style="list-style-type: none">1. Lectura: buscar información en un libro.2. Autoestudio: buscar y estudiar información.3. Reflexión: analizar el propio trabajo.4. Hablar con otras personas, no compañeros: preguntar a especialistas.5. Discutir con compañeros: buscar retroalimentación de compañeros.6. Escuchar a estudiantes: escuchar las preguntas de los estudiantes.7. Cotrabajo: trabajar en equipo con otros docentes.8. Aprender haciendo.9. Observar: observar a otros docentes.10. Prueba y error: probar cosas en el aula.11. Hacer visitas educativas y excursiones.12. Ver películas y documentales.
OECD (2019b, 2019c)	<ol style="list-style-type: none">1. Visitas de observación a otras escuelas.2. Visitas de observación a locales comerciales, organizaciones públicas u organizaciones no gubernamentales.3. Autoobservación, observación por pares y coaching.4. Participación en una red de docentes.5. Lectura de literatura profesional.6. Conferencias educativas.
Colognesi, Van Nieuwenhoven y Beausaert (2020)	Actividades de apoyo informal <ol style="list-style-type: none">1. Hablar con el directivo y/o compañeros.2. Observar a compañeros.3. Grupos de apoyo.4. Ayuda espontánea de compañeros.5. Pasar tiempo libre con los compañeros.

Al observar las anteriores actividades se comprueba que, para comenzar, la gran mayoría de los autores crean clasificaciones para agruparlas. Sin embargo, se constata que no existe unanimidad en el criterio para clasificar estas actividades, habiendo autores que las clasifican a partir de categorías o temas (Beck y Kosnik, 2014; Bednall, et al., 2014; Grosemans, et al., 2015; Henze et al., 2009; Hoekstra, et al., 2009; Kydnt et al., 2016; Nawab, 2012; Wohlfahrt, 2018) y autores que las clasifican en función a si son actividades individuales/autónomas o colectivas/colaborativas (Bednall y Sanders, 2017; Faekah y Awang, 2010; Jones y Dexter, 2014; Thacker, 2017).

En cuanto a las categorías o temas para clasificar las actividades se observa que tampoco hay acuerdo entre los autores, ya que se combinan indistintamente acciones y/o prácticas (ej. compartir, reflexionar, intercambiar, observar, planificar), con tipos de aprendizaje (ej. aprendizaje colaborativo, aprendizaje informal en el aula, aprender haciendo) y con fuentes personales y recursos de aprendizaje (ej. aprender de compañeros, lectura de literatura profesional, aprender de los medios). No obstante, al analizar estas categorías y sus respectivas actividades se comprueba que hay determinadas acciones más recurrentes, que serían y podrían quedar agrupadas de la siguiente manera:

1. Buscar/Consultar/Leer

Saida López Crespo (2020)

2. Observar/Modelar/Retroalimentar
3. Reflexionar/Analizar/Verificar/Valorar
4. Intercambiar/Compartir/ Discutir
5. Practicar/Experimentar/Probar

Se encuentran acciones orientadas a la adquisición de información, al aprendizaje de habilidades, comportamientos y actitudes, a la interpretación de experiencias y toma de sentido de información, a la ampliación y contraste de conocimiento y a la práctica profesional e implementación de nuevas formas de enseñar.

Cabe decir que algunos autores consideran la *interacción* como una actividad más y otros como una acción implícita en la mayoría de las actividades de aprendizaje informal. De la misma forma, la *colaboración* puede ser considerada como una actividad o como una estrategia que puede abarcar varias actividades, es decir, mediante la colaboración los docentes podrán compartir, reflexionar conjuntamente, discutir, etc.

Hasta el momento se han presentado las principales acciones más repetidas entre los autores, ya que las actividades más específicas son el resultado de múltiples combinaciones entre lo que podrían ser los objetos relacionados con la práctica profesional, las fuentes personales y los recursos. A partir del análisis de las anteriores actividades se identifican los siguientes objetos, fuentes personales y recursos (ver Tabla 11).

Tabla 11. Objetos, fuentes personales y recursos implícitos en las actividades de aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo.

Objetos relacionados con la práctica profesional	Fuentes personales	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Información ▪ Experiencias ▪ Habilidades ▪ Creencias ▪ Problemas y/o desafíos ▪ Opiniones y/o ideas ▪ Comentarios ▪ Errores ▪ Métodos de enseñanza ▪ Consejos ▪ Ayuda ▪ Plan de estudios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compañeros/otros docentes ▪ Directivo ▪ Estudiantes ▪ Docentes de otros centros ▪ Mentor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiales ▪ Instrumentos ▪ Libros ▪ Revistas ▪ Correo electrónico ▪ Internet (Blogs...)

De esta manera, la combinación de las acciones, los objetos, las fuentes personales y los recursos dan como resultado actividades específicas para que los docentes aprendan informalmente en el lugar de trabajo. Además, tal y como sostienen Hoekstra et al. (2009), la gran mayoría de estas actividades puede llevarse a cabo tanto individualmente como en interacción con otros. Algunos ejemplos de actividades podrían ser:

- Buscar información por Internet.
- Observar a compañeros como llevan a cabo sus métodos de enseñanza en sus aulas.
- Reflexionar sobre los principales problemas en el aula con compañeros.
- Compartir opiniones e ideas con el directivo.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Probar en el aula los consejos de mi compañero.

Se tratan de actividades orientadas a la acción, fundamentadas en la práctica y/o actividad laboral y, en su mayoría, se realizan en interacción con otros profesionales y/o en relación con otros recursos. Ahora bien, de las 20 propuestas de actividades consideradas, las actividades más mencionadas por los autores han sido:

- Consultar/Leer libros, artículos, blogs, manuales, etc. (en 13 propuestas).
- Experimentar/Probar nuevas prácticas, estrategias, métodos, etc. (en 12 propuestas).
- Reflexionar sobre la actividad/práctica profesional (en 12 propuestas).
- Intercambiar y/o compartir recursos, materiales, experiencias, problemas, conocimientos, etc. (en 11 propuestas).
- Discutir sobre experiencias, problemas, conocimientos, etc. (en 7 propuestas).
- Observar a otros docentes (en 8 propuestas).

Por otro lado, se han identificado actividades no comunes entre los autores, pero que merecen la pena ser destacadas:

- Liderazgo informal del docente: los docentes toman la iniciativa y fomentan el aprendizaje de otros docentes, organizando discusiones y planificación conjunta (Beck y Kosnik, 2014).
- Participar en actividades extracurriculares: coordinar, orientar a estudiantes, ejecutar tareas extracurriculares, dar opinión a la dirección de la escuela, unirse a comités, usar redes fuera de la escuela, organizar visitas de estudio para estudiantes, realizar tareas de gestión y supervisar a los docentes en prácticas (Kydnt, et al., 2016).
- Visitar otros centros educativos (Lecat, et al., 2019; OECD, 2019b, 2019c).

No obstante, las dos primeras actividades podrían quedar agrupadas en la acción de *Experimentar/Probar*, ya que hacen referencia al hecho de asumir nuevas tareas que pueden resultar novedades y desafiantes para el docente. Específicamente, en relación al liderazgo informal del docente, Fairman y Mackenzie (2015) afirman que el surgimiento de roles de liderazgo informal entre los docentes resulta muy efectivo para el aprendizaje docente.

Una última idea para señalar, respecto a estas actividades, es que se interrelacionan (Grosemans et al., 2015; Hoekstra et al., 2009), por lo que un docente puede buscar un método de enseñanza por Internet de forma individual, después compartir ese método con su compañero, seguidamente reflexionar colectivamente con todos los docentes sobre ese método y, por último, probar de aplicar ese método en el aula.

3.3. Condicionantes del aprendizaje informal

Para garantizar el éxito en la generación de los aprendizajes informales en el lugar de trabajo, numerosas investigaciones (Cerasoli, et al., 2018; Choi y Jacobs, 2011; Ellinger, 2005; Jeong, et al., 2018; Kyndt y Baert, 2013; Lohman, 2005; Manuti et al., 2015; Noe, Tews y Marand, 2013) han identificado aquellas condiciones que se relacionan con el aprendizaje informal. Concretamente, una vez identificadas las principales actividades que llevan a cabo los docentes para aprender informalmente en sus lugares de trabajo, se necesita saber qué condicionantes pueden favorecer y/o promover o, por el contrario, perjudicar y/o inhibir la participación de los docentes en estas actividades.

De igual modo que en el apartado anterior, se realiza, en un primer momento, un repaso a los condicionantes que la literatura sobre el aprendizaje informal en el lugar de trabajo ha reconocido a lo largo de los años.

Para comenzar, Watkins y Marsick (1992) identifican delimitadores y potenciadores del aprendizaje informal relacionados con el propio profesional. Como delimitadores señalan el encuadre problemático y la capacidad de trabajo y como potenciadores la proactividad, la reflexividad crítica y la creatividad.

- El encuadre problemático se refiere a la percepción, interpretación y comprensión que hace el profesional de la situación y/o contexto para enmarcar el problema. Es decir, el profesional puede enfocarse únicamente en el problema que debe resolver o, por el contrario, ampliar su visión para considerar aspectos del contexto en el que tiene lugar el problema.
- La capacidad de trabajo es el conjunto de competencias que permite al profesional asumir sus tareas laborales y alcanzar sus objetivos profesionales.
- La proactividad es la disposición del profesional para tomar la iniciativa en su trabajo y para la búsqueda activa de aprendizaje en experiencias cotidianas. “La proactividad es similar a otros dos términos discutidos en la literatura, autonomía y empoderamiento” (p. 297).
- La reflexividad crítica supone un nivel más respecto a la simple reflexión. Los profesionales que reflexionan críticamente identifican, explicitan y desafían las normas, valores y suposiciones ocultas en la organización que rigen las formas de trabajar en ésta.
- Y la creatividad permite a los profesionales pensar, concebir las cosas, enmarcar las situaciones de manera diferente, incluso, plantear nuevos marcos desde los que ver las situaciones.

En esta misma línea, Marsick y Volpe (1999) también mencionan dos condicionantes personales que pueden afectar a la generación de aprendizajes informales efectivos: una mentalidad inductiva y habilidades de aprendizaje.

Las personas en el lugar de trabajo necesitan construir sus propias lecciones, y para ello necesitan habilidad para recopilar datos, reunir evidencia, verificar su razonamiento y pedirles a otros que verifiquen sus conclusiones. El aprendizaje tiene lugar en acción. Una clave para un buen aprendizaje es a menudo la capacidad de hacer buenas preguntas que podrían conducir a replantear el problema o decidir en direcciones totalmente diferentes. (Marsick y Volpe, 1999, p. 8)

Desde otra perspectiva respecto a los condicionantes, Skule (2004) se centra en identificar factores relacionados con el trabajo que posibilitan el aprendizaje informal en el trabajo. Concretamente, este autor identifica siete características distintivas de los trabajos más intensivos en el aprendizaje. Cada una de estas características supone una condición de aprendizaje en el lugar de trabajo. Cabe decir que Skule no presenta estas condiciones como una lista exhaustiva de condiciones que promueven el aprendizaje informal, sino como condiciones que, independientemente del tipo de organización y de los factores individuales, están asociadas con el trabajo intensivo de aprendizaje. La Tabla 12 muestra estas siete condiciones de aprendizaje y sus respectivas variables.

CAPÍTULO 3.
La generación del aprendizaje informal del profesorado

Tabla 12. Condiciones de aprendizaje en el trabajo (Skule, 2004, p. 14).

Condición de aprendizaje	Explicación de las variables incluidas en cada condición de aprendizaje
1. Un alto grado de exposición a los cambios	Los trabajos de aprendizaje intensivo se caracterizan por cambios más frecuentes en la tecnología (productos y procesos) y métodos de trabajo.
2. Un alto grado de exposición a las demandas	Los trabajos de aprendizaje intensivo se caracterizan por una mayor exposición a las demandas de los clientes, gerentes, compañeros o el grupo al que pertenece la organización.
3. Responsabilidades gerenciales	Los trabajos de aprendizaje intensivo se caracterizan por el acompañamiento de responsabilidades gerenciales en el trabajo. Estas no son responsabilidades gerenciales de alto nivel, ya que el 40% de las responsabilidades que los encuestados afirmaron tener. Por el contrario, generalmente se le pueden asignar responsabilidades para la toma de decisiones con respecto a ciertas tareas, gestión de proyectos, gestión de grupos de trabajo, etc.
4. Amplios contactos profesionales	Los trabajos de aprendizaje intensivo se caracterizan por mejores oportunidades para participar en foros profesionales fuera de la empresa, redes profesionales u ocupacionales, ferias comerciales, conferencias, etc., y por un aprendizaje más extenso que conduce a contactos con clientes o proveedores.
5. Retroalimentación superior	Los trabajos de aprendizaje intensivo se caracterizan por mejores oportunidades para aprender al ver resultados directos del trabajo.
6. Soporte directivo para el aprendizaje	Los trabajos intensivos de aprendizaje se caracterizan por un sentimiento más fuerte por parte del profesional de que la dirección es solidaria y alentadora del aprendizaje
7. Competencia gratificante	Los trabajos de aprendizaje intensivo tienen un entorno organizacional que recompensa, la capacidad por medio de salarios más altos, la asignación de tareas más interesantes u oportunidades de carrera mejoradas.

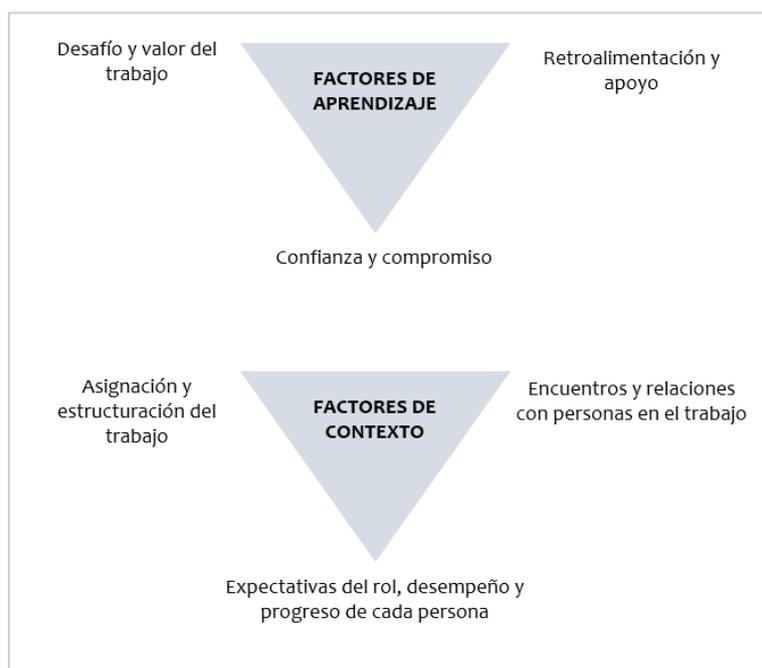
Según Eraut (2004), el tiempo es la variable que más afecta a la hora de llevar a cabo actividades para la mejora del desempeño en el lugar de trabajo. Este tiempo puede quedar dividido en tres secciones: (1) instantáneo; (2) rápido y (3) deliberativo, en función a la interpretación que hace el profesional del tiempo y de la naturaleza de su trabajo.

El tiempo instantáneo se relaciona con las prácticas rutinarias, que en la mayoría de los casos son semiconscientes. En cambio, el tiempo rápido o intuitivo lleva al profesional a tomar decisiones rápidas que conllevan una mayor conciencia de la práctica que se está desarrollando. Pero es el tiempo deliberativo el que permite al profesional pensar explícitamente y de forma analítica sobre sus acciones, comportando el uso consciente del conocimiento. Por ello, Eraut (2004) afirma que “la falta de tiempo obliga a las personas a adoptar un enfoque más intuitivo, mientras que las

rutinas intuitivas desarrolladas por la experiencia permiten a las personas hacer las cosas más rápidamente” (p. 261).

Más allá de la variable tiempo, Eraut (2004) representa los condicionantes que influyen en el aprendizaje en el lugar de trabajo a partir de dos triángulos, uno referido a factores de aprendizaje y el otro a factores del contexto (ver Figura 23). Cabe decir que los factores que se encuentran en los vértices izquierdos de los triángulos se vinculan con el propio trabajo, los de los vértices derechos con las relaciones en el trabajo y los de los vértices de abajo con el profesional.

Figura 23. Factores que afectan el aprendizaje en el lugar de trabajo (Eraut, 2004, p. 269).



Por lo que se refiere a los factores de aprendizaje, según este autor, se produce una correlación entre la confianza y el compromiso, el desafío y el valor que conlleva el trabajo y el apoyo y la retroalimentación que se recibe. De tal manera que, cuando se afronta con éxito un desafío laboral aumenta la confianza propia y el compromiso con el aprendizaje, pero, a su vez, si este desafío implica trabajo en equipo se genera una confianza y un compromiso con los compañeros. Al mismo tiempo, esta confianza y compromiso se refuerza con apoyo y retroalimentación para superar el desafío.

En cuanto a los factores contextuales, la asignación y la estructuración del trabajo determinan en cierta medida las oportunidades de relación con otros compañeros y, también, las posibilidades de incrementar la confianza y desarrollar expectativas de desempeño y progreso. Por consiguiente, este autor identifica (1) la organización y la asignación del trabajo y (2) las relaciones y el clima social del lugar de trabajo como dos de los grandes condicionantes del aprendizaje informal en el trabajo. Considerando todo lo anterior, Eraut (2004) destaca que el rol informal de los directivos, por tanto, su personalidad, sus habilidades interpersonales y su orientación de aprendizaje, se convierte en uno de los principales condicionantes para favorecer el aprendizaje en el lugar de trabajo.

Poniendo el foco de atención en los factores contextuales organizativos, Ellinger (2005) reconoce factores que influyen positiva y negativamente en el proceso de aprendizaje informal. Este autor,

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

además, identifica subtemas para algunos de los temas asociados al tipo de factor. La Tabla 13 muestra la relación de tipo de factor, temas y subtemas.

Tabla 13. Factores organizacionales positivos y negativos que influyen en el aprendizaje informal. A partir de Ellinger (2005).

Tipo de factores	Temas emergentes	Subtemas
Factores organizacionales positivos	1. Liderazgo y gestión comprometidos con el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directivos y líderes que crean oportunidades de aprendizaje informal. ▪ Directivos y líderes que sirven como desarrolladores (entrenadores y mentores). ▪ Directivos y líderes que apoyan visiblemente y hacen espacio para el aprendizaje. ▪ Directivos y líderes que fomentan la toma de riesgos. ▪ Directivos y líderes que inculcan la importancia de compartir conocimiento y desarrollar a otros. ▪ Directivos y líderes que brindan comentarios positivos y reconocimiento. ▪ Directivos y líderes que sirven como modelos a seguir.
	2. Una cultura interna comprometida con el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Símbolo de la sala de formación.
	3. Herramientas y recursos de trabajo	
	4. Personas que forman redes de relaciones para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apertura y accesibilidad de las personas.
Factores organizacionales negativos	1. Liderazgo y gestión no comprometidos con el aprendizaje	Líderes y directivos irrespetuosos que no valoran el aprendizaje. Micro líderes y directivos que dicen qué hacer.
	2. Una cultura interna de derecho que está cambiando lentamente	
	3. Herramientas y recursos de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distracciones organizacionales que impiden el aprendizaje informal. ▪ Disminución de las comunicaciones personales debido a la tecnología virtual. ▪ Algunas restricciones presupuestarias.
	4. Las personas que interrumpen las redes de relaciones para aprender.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cinismo de la vieja guardia. ▪ Ser territorial y cubrir el conocimiento por temor a la reducción de personal.
	5. Inhibidores estructurales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barreras físicas arquitectónicas. ▪ Una mentalidad de silo; paredes funcionales.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	6. Falta de tiempo debido a presiones y responsabilidades laborales	
	7. Demasiado cambio demasiado rápido	
	8. No aprender de aprender	

Ellinger (2005) resalta que los mismos condicionantes que pueden ser positivos para el aprendizaje informal (el liderazgo, la cultura, las herramientas y recursos y las redes de personas) pueden configurarse de forma contraria y ser negativos para este aprendizaje.

Anteriormente, Skule (2004) identifica como condición de aprendizaje un alto grado de exposición a los cambios, sin embargo, Ellinger (2005) sugiere que demasiados cambios repentinos pueden resultar abrumadores y perjudicar el aprendizaje informal.

Lohman (2009), por su parte, distingue entre factores ambientales que inhiben el aprendizaje informal y características personales que mejoran la motivación para participar en el aprendizaje informal. Concretamente, el autor lleva a cabo un estudio con profesionales de la tecnología y la información para determinar estos factores ambientales y estas características personales.

Respecto a los factores ambientales, inicialmente, Lohman considera cinco: falta de tiempo, falta de proximidad a las áreas de trabajo de los compañeros, tecnología informática, recompensas monetarias y reconocimiento. Sin embargo, el estudio determina finalmente como inhibidores del aprendizaje informal de estos profesionales únicamente los dos primeros: la falta de tiempo y la falta de proximidad a las áreas de trabajo de los compañeros. Además, los profesionales del estudio señalan como otros posibles inhibidores: una cultura organizacional no solidaria, la inaccesibilidad de otros, la falta de un espacio de reunión y de trabajo y la falta de equipos y tecnología.

En cuanto a las características personales, el estudio de Lohman reconoce que tanto la iniciativa, la autoeficacia, el amor de aprendizaje y el interés en la profesión de los profesionales tienen una influencia positiva en las actividades de aprendizaje informal. A estas cinco características personales se les debe sumar otras cinco adicionales reconocidas por los profesionales: la integridad (orgullo por el trabajo, deseo de hacer bien el trabajo y mejorar continuamente las habilidades y el rendimiento), la ética del trabajo en equipo (respeto y empatía con los demás, mentoría de otros y ser miembro de equipo), una personalidad extrovertida (disfrute de situaciones sociales y disposición amigable), una mentalidad abierta (capacidad de buscar, escuchar y valorar el aporte de otros) y la curiosidad (intrigada por desafíos y preguntas técnicas y profesionales).

Del mismo modo que Lohman (2009), Kyndt, Vermeire y Cabus (2015) reconocen, por un lado, condiciones de aprendizaje relacionadas con la organización, orientadas a la creación de un ambiente de aprendizaje óptimo, y, por otro lado, características personales relacionadas con el profesional, orientadas al deseo de aprender informalmente.

Las condiciones de aprendizaje organizativas son las siguientes seis:

- Oportunidades para la cooperación: los contextos deben ofrecer posibilidades de interacción y cooperación entre los profesionales, de pedir consejos, de escuchar, de observar y de discutir temas.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Oportunidades de evaluación: contextos que promuevan la creación de conversaciones de evaluación centradas en las tareas de trabajo y en los problemas más frecuentes que afrontan los profesionales.
- Oportunidades para la retroalimentación: los directivos pueden brindar oportunidades para el intercambio de comentarios entre profesionales sobre sus respectivos trabajos. De tal manera que, los profesionales puedan aprender sobre su propio trabajo y el de sus compañeros, conociendo sus fortalezas y debilidades y reconociendo las de sus compañeros.
- Oportunidades para la reflexión: El lugar de trabajo puede ofrecer oportunidades para la reflexión a partir de las anteriores evaluaciones y retroalimentaciones, dando tiempo libre y recordando a los profesionales la importancia de reflexionar sobre las acciones de una persona.
- Oportunidades para la adquisición de conocimiento y acceso a la información: la organización debe compartir con sus profesionales información y conocimiento y dar a los profesionales la posibilidad de adquirir conocimiento e información a través de la participación en decisiones importantes en la organización, resultados del equipo o nuevas situaciones de trabajo y desarrollos. A su vez, los profesionales deben tener acceso a varias fuentes de información presentes en la organización.
- Coaching: la organización posibilita el asesoramiento entre profesionales como método de aprendizaje.

Y en cuanto a las características personales se destacan estas tres:

- Autoeficacia: los profesionales con altas creencias sobre sus capacidades para realizar una tarea y alcanzar objetivos conduce a una mayor motivación y disposición hacia el aprendizaje.
- Proactividad: los profesionales con una personalidad proactiva tienen iniciativa a participar en actividades de aprendizaje informal, ya que estas motivados hacia el aprendizaje.
- Motivación de aprendizaje: los profesionales con motivación hacia el aprendizaje tienen voluntad y deseo de participar en actividades de aprendizaje informal.

Hasta el momento los autores para identificar los condicionantes del aprendizaje informal han distinguido entre factores relacionados con las características personales del profesional y factores contextuales/ambientales relacionados con la organización. Desde una perspectiva más amplia, Jeong et al. (2018) adopta una clasificación de los condicionantes por nivel: individual, grupal y organizacional, acogiendo dentro de esta clasificación diferentes características relacionadas con el individuo, con el grupo y con la organización.

1. Condicionantes del aprendizaje informal a nivel individual
 - Características sociodemográficas: edad o generación, género, educación y rol de vida.
 - Características personales: habilidad cognitiva, autoeficacia, personalidad, motivación para aprender, percepción del aprendizaje y actitud o creencia epistémica.
 - Características del trabajo: puesto de trabajo, antigüedad, función, departamento, nivel de habilidad, tenencia, motivación profesional, interés en la profesión compromiso con

el desarrollo profesional, valor del trabajo, satisfacción laboral, trabajo desafiante, autonomía de la tarea, intensidad laboral, control de la demanda laboral y utilidad del conocimiento en un trabajo.

2. Condicionantes del aprendizaje informal a nivel grupal
 - Liderazgo: apoyo gerencial /supervisor, características gerenciales (por ejemplo, compromiso, estilos y habilidades gerenciales) y responsabilidad y motivación gerencial.
 - Retroalimentación: diálogo activo, aliento positivo, comunicación abierta y apoyo entre los miembros del grupo.
 - Redes: comunicación con personas externas, mezclado con redes internas y externas y hacer preguntas y observar a otros compañeros.
 - Relaciones interpersonales: comunicación interpersonal, intercambio abierto, confianza y respeto e interacciones sociales positivas.

3. Condicionantes del aprendizaje informal a nivel organizacional
 - Características organizacionales: tipo (pública, privada), tamaño, tipo industrial y relaciones de poder y jerarquía.
 - Intervenciones organizacionales: reuniones, planes de desarrollo personal, tutoría y coaching, reconocimiento y falta de recompensa.
 - Cultura organizacional y entorno: misión y cultura tradicional culture, aprendizaje de apoyo, resistencia de los empleados al cambio, grado de cambio y demandas y seguridad psicológica.
 - Herramientas y recursos de trabajo: herramientas de información /comunicación, expertos dentro o fuera de la organización, estructura física y arquitectónica, falta de tiempo y fondos, presión de trabajo y alta expectativa y apoyo del sistema de recursos humanos.

Jeong et al. (2018) señalan la edad como condicionante a nivel individual. Autores como Berg y Chyung (2008) demuestran que a medida que aumenta la edad de un profesional, también aumenta el grado de compromiso con el aprendizaje informal. Concretamente, estos autores evidencian que los profesionales de más edad aprenden más informalmente buscando en la web y leyendo revistas y periódicos profesionales impresos. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Livingstone (2001), quien constata que las personas mayores tienden a participar en formas más independientes de aprendizaje informal. A su vez, estudios como el llevado a cabo por Froehlich, Segers, Beausaert y Kremer (2019) evidencian que los profesionales mayores se involucran menos en el aprendizaje social. Estos autores consideran que la edad se relaciona con la experiencia, por lo que los profesionales mayores al tener más experiencia no tienen la necesidad de buscar comentarios de sus supervisores. Sin embargo, en la línea de lo que considera Nawab (2012), estos profesionales más mayores podrían estar más inclinados a dar retroalimentación a sus compañeros menos experimentados.

Dos de las principales conclusiones extraídas hasta el momento son las siguientes:

- Los autores clasifican las condicionantes, principalmente, en factores relacionados individualmente con el profesional y factores relacionados con la organización.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- Algunos autores diferencian entre condicionantes que favorecen el aprendizaje informal y condicionantes que inhiben este aprendizaje. Es más, algunos de estos condicionantes pueden actuar como facilitadores o inhibidores en función a cómo se configuren (ej.: el liderazgo, la cultura, etc.).

Llegados este punto se precisa conocer, específicamente, qué condicionantes influyen en los docentes a la hora de participar en las actividades de aprendizaje informal. Para ello, en primer lugar, se presentan algunos autores y/o estudios para comprender cómo estos condicionantes se relacionan con el aprendizaje informal y, seguidamente, a partir de esta revisión de autores y estudios se extraen las principales conclusiones y se identifican los condicionantes más recurrentes.

Antes de todo, cabe decir que son escasos los estudios dedicados al análisis de los condicionantes del aprendizaje informal en el lugar de trabajo de los docentes. Sin embargo, se han encontrado estudios que analizan los condicionantes para la participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional, entre las que se señalan actividades de aprendizaje informal y se especifican sus condicionantes.

Para comenzar, Lohman (2003) matiza que, por un lado, se dan situaciones laborales que desencadenan la participación de los docentes en el aprendizaje informal y, por otro lado, hay determinadas características personales que influyen en la motivación de los docentes para participar en el aprendizaje informal.

Las situaciones laborales que desencadenan la participación de los docentes son:

1. Nuevas tareas docentes relacionadas con la enseñanza
Concretamente los docentes sugieren cuatro tipos específicos de tareas docentes que representan un desafío en su actividad laboral:
 - Acomodar a los estudiantes con necesidades especiales en las aulas de educación general: la brecha de conocimiento sobre las necesidades especiales y las estrategias de instrucción para acomodarlos y una cantidad limitada de tiempo para aprender sobre el tema lleva a los docentes a participar en una actividad de aprendizaje informal.
 - Enseñar a un alumnado más diverso: una mayor diversidad de estudiantes (antecedentes socioeconómicos, étnicos y raciales) supone un desafío para los docentes que necesitan aprender diferentes estrategias para impartir instrucción, administrar las aulas y motivar a los estudiantes.
 - Un cambio en la asignación de la enseñanza: asumir un nuevo nivel de grado y/o área temática crea una necesidad inmediata de participar en el aprendizaje informal.
 - Uso de la tecnología informática: una creciente presión para integrar la tecnología en las tareas docentes y administrativas.
2. Nuevos roles de liderazgo: asumir la tutoría de docentes, la coordinación de departamentos, liderar grupo de estudio de docentes y formar parte de comités escolares.
3. Adhesión a políticas y procedimientos: las revisiones curriculares conllevan la necesidad de actualizar conocimiento sobre las áreas de contenido, los enfoques de instrucción y los recursos. Además, la participación obligatoria en programas de desarrollo profesional

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

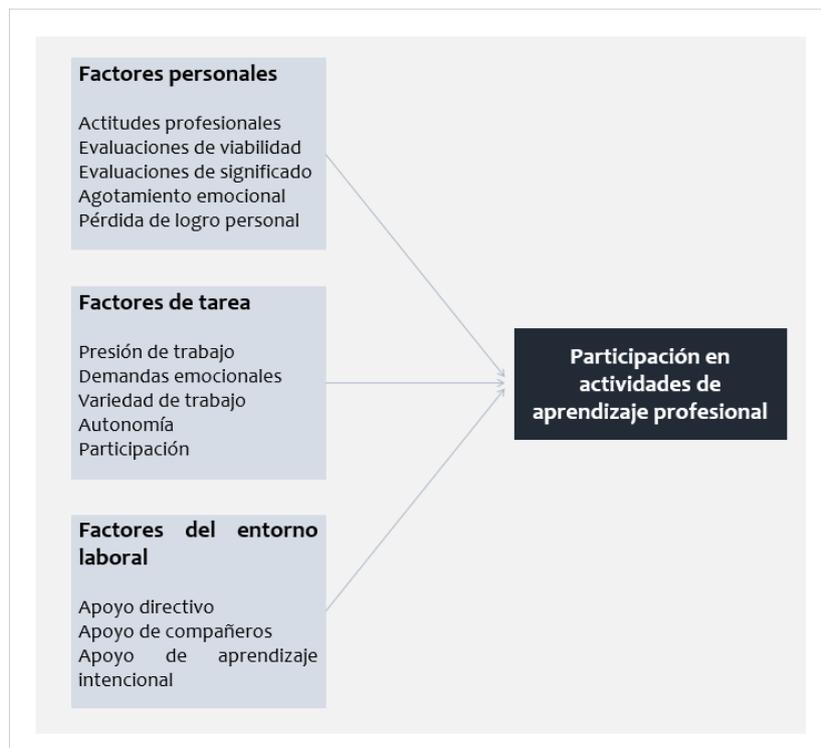
incluye la activación de actividades de aprendizaje informal, como serían la creación de grupos de estudio de docentes, la oportunidad de reflexionar y compartir ideas, etc.

Y las características personales, que influyen en la motivación para participar en el aprendizaje informal y poder manejar las anteriores situaciones, son:

1. **Iniciativa:** los docentes participan en actividades de aprendizaje informal impulsados por su determinación de dar solución a algún problema, encontrar mejores respuestas a una necesidad, etc.
2. **Autoeficacia:** la necesidad de mantener un alto nivel de autoeficacia, es decir, una imagen positiva sobre su profesionalidad como educadores, les motiva a actualizar sus conocimientos y habilidades para mantener el nivel deseado y esperado.
3. **Aprendizaje permanente:** el compromiso con el aprendizaje a lo largo de la vida permite a los docentes abordar cualquier situación laboral desafiante.
4. **Interés en el área de contenido:** los docentes se interesan en un tema en particular del que quieren sentirse actualizados y aprovechar las oportunidades de aprendizaje para mantenerse al día, ya que las áreas de contenido cambian constantemente.

Kwakman (2003) explora mediante un estudio los factores que pueden afectar al aprendizaje del profesorado en el lugar de trabajo. El autor establece tres categorías de factores: personales, de tarea y del entorno laboral. La Figura 24 muestra los condicionantes que incluyen cada una de las tres categorías de factores.

Figura 24. Modelo de investigación de la actividad de aprendizaje profesional (Kwakman, 2003, p. 158).



A pesar de no estar considerados como condicionantes, el autor atiende en el estudio a variables como el género, la materia y los años de experiencia profesional docente.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

Los resultados del estudio de Kwakman (2003) indican que la mayoría de los condicionantes considerados ejercen un efecto en las actividades de aprendizaje docente, a excepción del agotamiento emocional, la autonomía y la participación. Por otra parte, los factores personales resultan más significativos que los factores de tarea y del entorno laboral. El autor concluye que los factores de la tarea y del entorno laboral afectan la participación de los docentes en las actividades de aprendizaje en el lugar de trabajo, pero que este efecto está mediado por las características personales. “Esto pone de manifiesto la idea de que los efectos del entorno laboral y la tarea pueden ser indirectos en lugar de directos” (p. 166).

Hoekstra (2007) se enfoca en las condiciones de aprendizaje que los centros educativos deben promover de cara a incentivar la participación de los docentes en las actividades informales. Específicamente, la autora resalta cinco condiciones:

1. **Autonomía docente:** los docentes que experimentan autonomía se sienten responsables de decidir y configurar su práctica docente. La dirección de la escuela puede alentar a los docentes para actuar de manera autónoma y emprender actividades de aprendizaje, desarrollar nuevos materiales y experimentar con nuevos métodos.
2. **Colaboración docente:** las relaciones de interdependencia entre docentes conllevan más oportunidades de aprendizaje entre docentes, ya que se comparten ideas, se escuchan las experiencias de otros docentes, se dividen las tareas, etc.
3. **Diálogo reflexivo:** los docentes pueden mantener diálogos reflexivos para dar significado a sus experiencias, comparando sus propias interpretaciones y ayudando a otros docentes a tomar conciencia de sus experiencias. El diálogo reflexivo es una característica central de las comunidades profesionales.
4. **Disponibilidad de comentarios:** los docentes obtienen retroalimentación de otros docentes y de sus directivos acerca de su enseñanza para mejorar la calidad de ésta.
5. **Normas y responsabilidades compartidas:** permiten a los docentes saber dónde están y dónde deben ir, compartir creencias e implementar innovaciones en su propia práctica docente.

Jurasait-Harbison y Rex (2010) parten de la consideración de la cultura escolar como contexto que apoya o inhibe el aprendizaje informal de los docentes. Concretamente, los autores identifican cinco cualidades culturales clave interrelacionadas de los centros educativos que proporcionan oportunidades para el aprendizaje informal.

1. **Misión escolar:** los centros educativos pueden adoptar diferentes enfoques para dar a conocer de forma más explícita o implícita la filosofía y los valores colectivos de la comunidad escolar. De esta manera, los docentes pueden o no recibir mensajes claros sobre sus prioridades y orientaciones para el desarrollo.
2. **Tradiciones:** las tradiciones escolares permiten generar oportunidades para crear entornos de aprendizaje informal, donde la comunidad escolar forma y reestructuran sus creencias compartidas y se involucran en eventos sociales orientados al aprendizaje profesional.

3. Entorno físico: el edificio escolar puede proporcionar espacios para el aprendizaje informal de los docentes, espacios compartidos para interactuar e, incluso, las aulas también pueden ser espacios abiertos y reflejar valores de colectividad.
4. Gestión organizacional: el directivo puede dedicar, e integrar dentro del horario, un tiempo para que los docentes organicen conjuntamente diferentes tareas, comparten ideas, emprendan iniciativas y participen en talleres. El directivo debe proporcionar ambientes de confianza y reconocimiento a los docentes, empoderándolos en sus iniciativas.
5. Relaciones profesionales: las tradiciones escolares, los entornos físicos y la gestión organizacional juegan un rol clave para proveer contextos culturales que faciliten las interacciones y relaciones entre profesionales a través del aprendizaje colaborativo.

Imans, Wubbels y Vermunt (2013) consideran que las condiciones del lugar de trabajo funcionan como entornos propicios y/o restrictivos para el aprendizaje de los docentes. A partir de aquí, estos autores llevan a cabo un estudio para saber de qué manera las percepciones de los docentes sobre las condiciones del lugar de trabajo se relacionan con el aprendizaje de estos docentes en sus centros educativos. Concretamente estos autores parten de las condiciones de aprendizaje consideradas por Hoekstra (2007): autonomía, colaboración, retroalimentación y responsabilidad compartida.

Los autores, en un primer momento, identifican variables antecedentes como la edad, el género, la materia escolar y los años de experiencia, aunque, por los objetivos del estudio, estas variables no son tenidas en cuenta en los análisis.

Respecto a la autonomía, todos los docentes del estudio experimentan autonomía, pero de formas diferentes. Cuando la autonomía individual no es elegida por los docentes es percibida como una forma de aislamiento y no promueve el aprendizaje. Sin embargo, la autonomía es percibida como un factor estimulante para el aprendizaje cuando los docentes tienen autonomía de grupo y tienen la posibilidad de innovar.

La colaboración y la cooperación son percibidos por los docentes como dos condicionantes que promueven el aprendizaje. Por un lado, la colaboración interdependiente es percibida por docentes que valoran sus centros como contextos de aprendizaje favorables. Concretamente, el hecho de que los docentes puedan trabajar juntos fomenta en ellos las ganas de aprender, de experimentar con nuevos métodos y, a su vez, se cambian las opiniones de los docentes. Por otro lado, formas de cooperación menos interdependientes producen efectos motivadores en los docentes, es decir, cuando los docentes comparten experiencias y/o materiales se sienten arropados por sus compañeros y menos aislados.

Los docentes de este estudio no perciben que sus centros educativos faciliten la retroalimentación. No obstante, los docentes que perciben sus centros como contextos de aprendizaje favorables explicitan la necesidad de recibir comentarios. A su vez, los docentes tampoco reconocen formas de responsabilidad compartida, pero en los centros percibidos como contextos favorables se llevan a cabo discusiones internas para desarrollar nuevas prácticas.

Van Daal, Donche y De Maeyer (2014) analizan la influencia de los rasgos de personalidad, la orientación al aprendizaje y la autoeficacia en la participación de los docentes en actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

Las características de personalidad que tienen relación con las actividades de aprendizaje informal docente son: la extroversión, la conciencia y la apertura. De esta manera, “los docentes más abiertos están más interesados en experimentar y participar más en discusiones con sus compañeros” (p. 36). Por otro lado, el empleo a tiempo parcial y los maestros más experimentados se relacionan negativamente con la participación en estas actividades. Y los maestros con mayor autoeficacia experimentan más, interactúan más con sus compañeros y regulan su práctica con mayor fuerza.

Los docentes que están orientados al aprendizaje, experimentan más, tienen discusiones más informales con sus compañeros y regulan su propia práctica con mayor fuerza. La autoeficacia es incluso un predictor positivo más fuerte para la experimentación y la autorregulación. Tener una orientación de enfoque de desempeño solo se relaciona con discusiones más informales con compañeros. (p. 37)

Al igual que Jurasait-Harison y Rex (2010), Grosemans et al. (2015) se centran en analizar el rol que juega la cultura escolar para el aprendizaje informal de los docentes y, también, consideran la variable experiencia docente como elemento condicionador de este aprendizaje.

A partir de un estudio que estos autores llevan a cabo con docentes de primaria concluyen que los docentes más experimentados no necesariamente realizan menos actividades de aprendizaje que sus compañeros menos experimentados, pero sí optan por diferentes actividades informales. Por ejemplo, la experimentación es más utilizada por los docentes más experimentados, ya que los docentes con menos experiencia no se ven preparados para experimentar. A su vez, los autores constatan que los docentes más experimentados piden menos ayuda y hacen menos preguntas y los docentes con menos experiencia ofrecen menos retroalimentación por su limitada experiencia.

Este estudio, también, evidencia que una cultura colaborativa permite a los docentes colaborar espontáneamente entre ellos para ayudarse y darse consejos. Esta cultura se caracteriza por la disposición de entornos seguros, donde los docentes se sienten libres para compartir sus experiencias. Otro elemento que se destaca de esta cultura es la existencia de un directivo que garantice horas libres para que los docentes coincidan y trabajen conjuntamente. Además, el directivo desempeña un rol fundamental a la hora de:

- Dar tiempo a los docentes para probar un nuevo método y luego preguntarles cuáles fueron sus impresiones.
- Estimular a los docentes para que reflexionen sobre su propia enseñanza, aunque la mayoría de ellos reflexionan de forma natural, en algunas ocasiones es necesario que el directivo lo propicie explícitamente.
- Y, el directivo también juega un papel importante en la lectura y búsqueda de información del docente, al hacer una preselección de la información para ellos, de modo que no se sientan abrumados por la gran cantidad de información.

Opfer (2016), a partir de los resultados PISA 2013, destaca que tanto creencias personales del profesorado como determinadas condiciones relacionadas con el centro educativo influyen en la participación de los docentes en actividades de aprendizaje informal.

Los resultados de PISA 2013 ponen de manifiesto que los docentes con creencias positivas en relación con las siguientes variables tienen más probabilidades de participar en actividades de aprendizaje informal en el centro educativo.

- Sentimiento de preparación: en cuanto al contenido de la materia, a la pedagogía y a la práctica docente.
- Autoeficacia: poder elaborar buenas preguntas para los estudiantes, controlar el comportamiento disruptivo en el aula, aclarar las expectativas sobre el comportamiento del estudiante, usar una variedad de estrategias de evaluación, implementar estrategias educativas alternativas, etc.
- Creencias constructivistas: creer que el papel del docente es facilitar la propia investigación de los estudiantes, que los estudiantes aprenden mejor al encontrar soluciones a los problemas por su cuenta, etc.
- Satisfacción con el propio desempeño dentro del centro educativo.

De la misma forma, los docentes en centros educativos que disponen de las siguientes dos condiciones clave para el aprendizaje participan más en actividades de aprendizaje informal dentro del centro.

- Cooperación entre docentes: intercambio entre docentes de materiales didácticos, participación en discusiones sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes y asistencia a conferencias de otros docentes.
- Liderazgo enfocado en la enseñanza: el directivo apoya la cooperación entre docentes, garantiza que los docentes se sientan responsables de mejorar sus habilidades de enseñanza y garantiza que los docentes se sientan responsables de los resultados de aprendizaje.

Kydnt et al. (2016) presentan una clasificación de factores condicionantes del aprendizaje informal, considerando tanto factores inhibidores como facilitadores, en función a tres niveles: características individuales, características del trabajo y el centro educativo como el contexto escolar más amplio. Según los autores, cuando los docentes trabajan dentro de contextos los diferentes condicionantes se interrelacionan.

A nivel individual, la disposición de los docentes para aprender se convierte en un condicionante central. Aunque el contexto ofrezca oportunidades para el aprendizaje informal, si el docente no ve la necesidad y no quiere aprender no se producirá el aprendizaje. Por otro lado, la personalidad del docente también influye, concretamente, la proactividad, la apertura o la personalidad extrovertida se relacionan con la participación en actividades de aprendizaje.

En relación con las características laborales de la profesión docente se destacan la autonomía y la colegialidad. Estos dos condicionantes son valorados por los docentes de forma dispar. La autonomía es valorada positivamente ante la posibilidad que ofrece al docente de organizar el aula, experimentar y llevar a cabo la enseñanza como el docente desee. A su vez, la colegialidad y la creación de relaciones positivas y de confianza entre docentes se relacionan positivamente con el aprendizaje informal. No obstante, por otro lado, también hay docentes que asocian un alto nivel

CAPÍTULO 3.

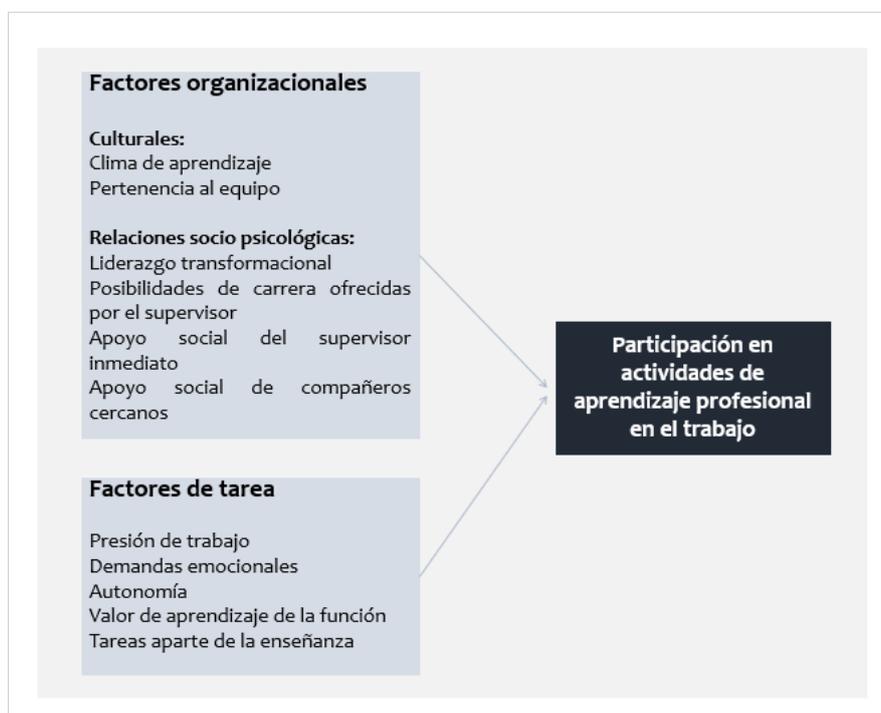
La generación del aprendizaje informal del profesorado

de autonomía con el aislamiento profesional, y de igual forma, no todas las relaciones entre docentes resultan favorables ya que pueden ser limitadas y superficiales.

Como tercer nivel, respecto al contexto escolar, se valora como facilitador la existencia de una cultura escolar colaborativa que valora y fomenta la colaboración entre docentes. Acorde con esta cultura, los docentes aprecian el apoyo que reciben de compañeros y del directivo para su aprendizaje informal. Otro condicionante que se destaca es el papel de los líderes/directivos escolares por su gran influencia en la cultura escolar y diversas condiciones del lugar de trabajo. A su vez, los docentes también valoran el reconocimiento que reciben de sus líderes escolares y compañeros. Y como último condicionante inhibitorio a señalar es la falta de tiempo para aprender.

Otro estudio que analiza los factores condicionantes para mejorar el desarrollo de los docentes en el trabajo es el llevado a cabo por Evers, Van der Heijden y Kreijns (2016). Estos autores analizan, en particular, los factores organizativos (culturales y relacionales) y las tareas del lugar de trabajo (ver Figura 25).

Figura 25. El modelo de desarrollo profesional en el trabajo (Evers et al., 2016, p. 42).



Los resultados del estudio muestran que, para comenzar, los factores organizativos del clima de aprendizaje, la pertenencia al equipo, el liderazgo transformacional, las posibilidades profesionales que ofrece el supervisor, el apoyo social del supervisor y de los compañeros cercanos se relacionan positivamente con las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el trabajo. Específicamente, en relación con los factores culturales, el clima de aprendizaje es el condicionante más determinante a la hora de los docentes decidir participar en actividades de aprendizaje relacionadas con el trabajo y para colaborar con compañeros. En cuanto a las relaciones sociopsicológicas, los condicionantes más determinantes para participar en actividades de aprendizaje son el apoyo social del supervisor inmediato y el de los compañeros cercanos. Cabe destacar que el apoyo social del supervisor inmediato tiene una influencia positiva en la reflexión, en la solicitud de retroalimentación y en la colaboración con compañeros para mejorar el desarrollo escolar. En

cambio, el apoyo social de compañeros tiene una influencia positiva en la experimentación, en la reflexión, en la solicitud de retroalimentación, en la colaboración con compañeros para mejorar lecciones y en la colaboración con compañeros para mejorar el desarrollo escolar.

Respecto a los factores del trabajo, el liderazgo transformacional y las posibilidades de carrera que ofrece el supervisor no tienen un impacto significativo en ninguna de las actividades. Contrariamente, la presión de trabajo y la demanda emocional son reconocidas como condicionantes de las actividades de aprendizaje. Concretamente, la presión del trabajo influye positivamente en la reflexión, en la solicitud de retroalimentación, en la colaboración con compañeros para mejorar las lecciones y en la colaboración con compañeros para mejorar el desarrollo escolar. Y las demandas emocionales influyen en la lectura, en la reflexión y en la respuesta de retroalimentación. También se destaca el valor de aprendizaje como factor influyente en la lectura, en la reflexión, en la solicitud de retroalimentación y en la colaboración con compañeros para mejorar las lecciones. Asimismo, las tareas aparte de la enseñanza tienen una influencia positiva en la colaboración con compañeros para mejorar el desarrollo escolar. Sin embargo, la autonomía no se relaciona con ninguna actividad.

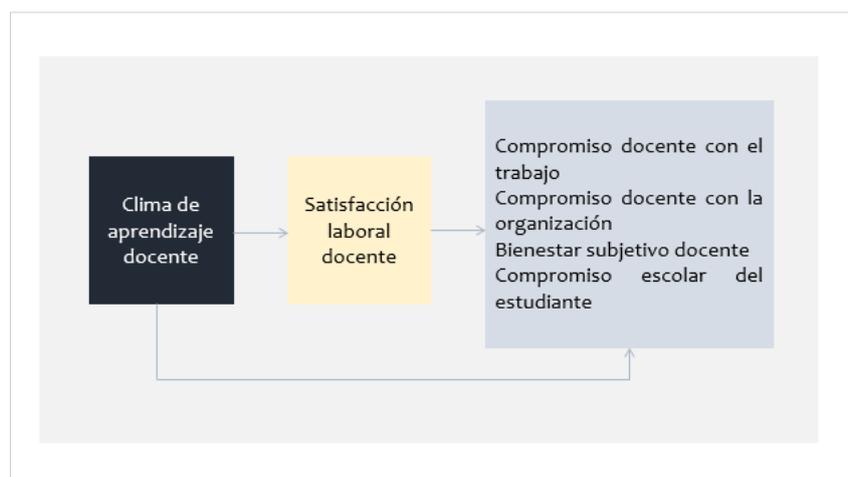
En definitiva, el estudio de Evers et al. (2016) evidencia que, sorprendentemente, los condicionantes no determinantes en las actividades de aprendizaje informal en el trabajo son el liderazgo transformacional, las posibilidades de carrera ofrecidas por el supervisor y la autonomía.

Shoshani y Eldor (2016) se focalizan en analizar la relación entre el clima de aprendizaje docente, entendido como las oportunidades que ofrece el centro educativo para el aprendizaje docente y para la creación de una visión colectiva de centro entre los docentes, el compromiso docente con el trabajo, el compromiso docente con la organización, el bienestar docente subjetivo, la satisfacción laboral docente y el compromiso escolar del estudiante.

Este estudio corrobora que el clima de aprendizaje del docente se relaciona positivamente con el compromiso docente con el trabajo, con el compromiso docente con la organización y con el bienestar subjetivo docente. A su vez, se demuestra que las relaciones entre el clima de aprendizaje docente, el compromiso docente con el trabajo, el compromiso docente con la organización y el bienestar subjetivo docente están mediadas por la satisfacción laboral docente. Por último, se constata que la satisfacción laboral docente se relaciona con el compromiso escolar del estudiante y, a su vez, la relación entre el clima de aprendizaje docente y el compromiso escolar del estudiante está mediada por la satisfacción laboral docente.

CAPÍTULO 3. La generación del aprendizaje informal del profesorado

Figura 26. Modelo de relación entre variables de estudio (Shoshani y Eldor, 2016, p. 55).



Por su lado, Louws, Meirink, van Veenb y van Driel (2017) contemplan las condiciones estructurales del lugar de trabajo de los centros educativos y las condiciones culturales del lugar de trabajo como condicionantes del aprendizaje informal de los docentes. Sin embargo, estos autores sostienen que no son estas condiciones objetivas los condicionantes del aprendizaje informal de los docentes, sino las percepciones que tienen los docentes sobre estas condiciones.

Los docentes de este estudio perciben las condiciones estructurales como menos influyentes en comparación con las condiciones culturales y las características del liderazgo. Concretamente, las oportunidades de aprendizaje, la colaboración entre compañeros, el apoyo de la dirección y la autonomía para decidir qué aprender son percibidos como habilitadores para el aprendizaje docente. Y los docentes perciben como limitantes de su aprendizaje, la no participación de los docentes en la toma de decisiones, la falta de una visión clara y las políticas y procedimientos que las acompañan. Sin embargo, este estudio también muestra que docentes de un mismo centro educativo tienen percepciones diferentes sobre las condiciones para el aprendizaje de su entorno, ya que tienen diferentes preocupaciones y objetivos de aprendizaje.

Parding y Berg (2018) realizan un estudio con docentes de secundaria en Suecia para identificar qué condiciones de aprendizaje en relación con la organización del trabajo (aspectos temporales y espaciales) afectan a sus experiencias de aprendizaje en el lugar de trabajo.

En cuanto a los aspectos temporales, los docentes del estudio no consideran que disponen del tiempo suficiente para hablar con sus compañeros ni para tener conversaciones espontáneas. Estos docentes manifiestan la necesidad de tener más tiempo para estos encuentros informales que se requieren todos los días. Estos aspectos temporales se relacionan con los aspectos espaciales. La propia necesidad de tiempo se asocia a la necesidad de tener espacios compartidos y abiertos para mantener estas conversaciones informales. Finalmente, los autores concluyen que los centros educativos deben habilitar condiciones para el aprendizaje en el propio lugar de trabajo, concretamente, proporcionando recursos, tiempo y espacios.

Jansen in de Wal, van den Beemt, Martens y den Brok (2018) desarrollan un estudio con el objetivo de analizar cómo los efectos de las demandas laborales (la presión laboral y la presión emocional) y los recursos laborales (la autonomía de la tarea, el liderazgo transformacional y el apoyo

colegiado) en el compromiso de aprendizaje de los docentes pueden explicarse por la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas:

- Necesidad de autonomía: percepción de que uno es el responsable del propio comportamiento.
- Necesidad de competencia: sentirse eficaz en las interacciones continuas con el entorno social y experimentar oportunidades para aprender y expresar capacidades.
- Necesidad de relación: sentirse conectado con otros, atender y ser atendido por otros y tener un sentido de pertenencia con otros docentes y con la comunidad profesional.

El estudio evidencia que los recursos laborales están positivamente relacionados con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. A su vez, la motivación autónoma de los docentes para aprender está influenciada positivamente por el grado en que los docentes perciben su entorno para satisfacer sus tres necesidades psicológicas básicas.

Huang, Lee y Frenzel (2020) descubren con su estudio que los docentes que se sienten contentos con la enseñanza están interesados en buscar información educativa actualizada y discutir temas de enseñanza con otros docentes y, a su vez, son más propensos a reflexionar sobre su propia enseñanza. Sin embargo, estos mismos autores, encuentran que muchos docentes evitan las interacciones con sus compañeros porque sienten ansiedad al colaborar con sus iguales. Por otro lado, el estudio confirma que los docentes con más experiencia acceden más a la literatura profesional, interaccionan más con sus compañeros y reflexionan más que los maestros novatos.

Una vez revisados los anteriores estudios se comprueba que los condicionantes expuestos son diferenciados y clasificados en función a si se relacionan con la persona, con la tarea o con el entorno laboral del centro educativo. Sin embargo, algunos autores se focalizan exclusivamente en el análisis de determinados tipos de condicionantes. Por ejemplo, Hoekstra (2007), Jurasaitė-Harbison y Rex (2010) y otros se centran en factores relacionados con el centro educativo y, en cambio, Van Daal, et al. (2013) y Huang et al. (2020) únicamente en factores de índole personal. Otros autores como Opfer (2016) y Evers et al. (2016) analizan dos tipos de factores, pero, por ejemplo, Kydnt et al. (2016) y Kwakman (2003) contemplan los tres tipos, personales, de tarea y del centro educativo.

No obstante, algunos de los autores cuando hacen referencia a factores organizativos, como por ejemplo Hoekstra (2007), mencionan, también, condicionantes que se relacionan con el lugar de trabajo.

Por otro lado, autores como Imans, et al. (2013), Jansen in de Wal, et al. (2018), Kwakman (2003) y Louws, et al. (2017) consideran que los condicionantes relacionados con la tarea y el entorno laboral del centro educativo están mediados por las percepciones de los docentes sobre estos condicionantes.

Cabe decir que muchos condicionantes son identificados y analizados por varios autores, pero estos utilizan diferentes maneras para referirse a un mismo condicionante o, bien, lo conceptualizan como facilitador o inhibidor (ej.: autoeficacia y pérdida de logro personal).

Tras el análisis de los anteriores estudios se propone la siguiente clasificación de condicionantes:

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

1. Factores organizativos: hacen referencia a elementos y/o condiciones relativas al centro educativo como organización. Son condicionantes genéricos, que se relacionan con el macroentorno laboral de aprendizaje, por lo que suelen incidir en todos los docentes del centro.
2. Factores del puesto de trabajo: se refieren a aquellos elementos y/o condiciones que se relacionan con el trabajo a desarrollar o con el microentorno de aprendizaje de cada docente. Son condicionantes específicos del puesto de trabajo, pero que pueden vincularse a otros puestos de trabajos similares.
3. Factores personales: hacen referencia a las características y capacidades del docente. Son condicionantes propios de cada docente.

La Tabla 14 presenta los condicionantes identificados por los autores a partir de la anterior clasificación. Concretamente, esta tabla permite observar la relación de los condicionantes y los autores que los han analizado, pudiendo saber qué elementos y/o condiciones son más identificadas por la literatura como condicionantes.

Se puede comprobar como los condicionantes del puesto de trabajo son analizados por menos autores y, a su vez, el número de condicionantes también es menor en comparación con los condicionantes organizativos y personales. Por otro lado, se observan, en su mayoría, condicionantes en clave de facilitadores del aprendizaje informal docente (cultura colaborativa, disponibilidad de tiempo, compromiso con el aprendizaje), de inhibidores (presión de trabajo, agotamiento emocional) y algunos que estarían sujetos a las interpretaciones de cada docente (experiencia docente, relación laboral con el centro).

Los condicionantes más identificados por los autores son:

- Organizativos: (1) cultura colaborativa; (2) apoyo y reconocimiento directivo y (3) disponibilidad de tiempo.
- Del lugar de trabajo: (1) autonomía de la tarea y (2) relaciones entre docentes.
- Personales: (1) compromiso con el aprendizaje; (2) autoeficacia y (3) experiencia docente.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Tabla 14. Tabla resumen de los condicionantes del aprendizaje informal del profesorado identificados por diversos autores.

Factores	Condicionantes	Kwakman (2003)	Lohman (2003)	Hoekstra (2007)	Jurasaite-Harbison y Rex (2010)	Imans, et al. (2013)	Van Daal, et al. (2013)	Grosemans et al. (2015)	Evers, et al. (2016)	Kydnt et al. (2016)	Opfer (2016)	Shoshani y Eldor (2016)	Louws, et al. (2017)	Jansen in de Wal et al. (2018)	Parding y Berg (2018)	Huang et al. (2020)
Organizativos	Autonomía docente															
	Apoyo y retroalimentación por parte del directivo															
	Clima de aprendizaje															
	Cultura colaborativa (misión, normas, valores y tradiciones escolares)															
	Disponibilidad de tiempo															
	Estructuras (espacios abiertos, compartidos)															
	Liderazgo directivo (transformacional/instruccional)															
	Recursos															
Lugar de trabajo	Autonomía de la tarea (decisión y responsabilidad)															
	Nuevas tareas y roles (variedad de trabajo)															
	Presión de trabajo															
	Relaciones entre docentes (Interdependencia vs. Aislamiento profesional)															
Personales	Agotamiento emocional															
	Ansiedad															
	Autoeficacia															
	Compromiso con el aprendizaje															

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

Compromiso con el trabajo y con el centro	■										■	■				
Experiencia docente	■					■	■	■								■
Interés en la profesión y en la materia			■							■						
Personalidad (proactividad, iniciativa, extroversión, apertura)			■			■			■							
Relación laboral con el centro (tipo de contrato)						■										
Satisfacción docente										■	■		■			■

3.4. Resultados del aprendizaje informal

Uno de los problemas que se relaciona con el aprendizaje informal es su dificultad para reconocer su alcance debido a una de sus características: la simultaneidad (Livingstone, 2006). En muchas ocasiones se aprende a la vez que se actúa, por lo que el aprendizaje queda incrustado en la actividad laboral. Por ello, determinar los resultados del aprendizaje informal en el lugar de trabajo se convierte en una tarea ardua, ya que como bien dice Eraut (2004) la tendencia dominante es a equipar el aprendizaje con la capacitación formal y asumir que trabajar y aprender son actividades independientes. Concretamente, este mismo autor menciona tres grandes problemas que desafían el poder identificar los resultados del aprendizaje informal:

- El aprendizaje informal es en gran medida invisible, porque gran parte se da por sentado o no se reconoce como aprendizaje; así, los encuestados carecen de consciencia de su propio aprendizaje.
- El conocimiento resultante es tácito o se considera parte de la capacidad general de una persona, en lugar de algo que se ha aprendido.
- El discurso sobre el aprendizaje está dominado por el conocimiento codificado y proposicional, por lo que los encuestados a menudo tienen dificultades para describir aspectos más complejos de su trabajo y la naturaleza de su experiencia. (Eraut, 2004, p. 249)

A pesar de ello, la investigación llevada a cabo por Bruce et al. (1998) reconoce que, más allá de los conocimientos y habilidades específicas propias del lugar de trabajo que se aprenden informalmente, se desarrollan todo un conjunto de conocimientos y habilidades amplias, que quedarían agrupadas de la siguiente manera: intrapersonal (resolución de problemas, creatividad, afrontamiento del estrés, situaciones novedosas), interpersonal (interactuar, cooperar y compartir habilidades e información con otros compañeros) y cultural (qué comportamiento es aceptable, qué nociones son culturalmente recompensadas y conducen a un avance profesional, cómo se tratan los errores).

Dale y Bell (1999) señalan que, mediante las actividades de aprendizaje informal, y siempre y cuando las condiciones para el aprendizaje informal estén presentes, se podrán mejorar las siguientes habilidades (p. 44):

- Ser flexible y receptivo a circunstancias nuevas y cambiantes;
- adaptable a las necesidades y situaciones de los individuos;
- capaz de arraigarse profundamente. El aprendizaje ocurre durante un período de tiempo, es constantemente reforzado por los compañeros, puede incrustarse más profundamente en el subconsciente y convertirse en una forma normal de comportamiento;
- conducir a una mayor autoconfianza y conciencia de los niveles de habilidades a medida que el aprendizaje se pone rápidamente en práctica;
- resultando a una mayor comprensión de cómo el trabajo o la tarea se ajusta a otros procesos y al contexto de la organización;
- alentar al profesional a involucrarse más en la organización y comprometerse con sus objetivos generales;
- desarrollar mejores relaciones entre compañeros y directivos y apoyar las comunicaciones abiertas;

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

- fomentar la generación de ideas y nuevos enfoques y ayudar a resolver los problemas relacionados con el trabajo.

Este mismo autor destaca, también, los siguientes beneficios resultantes del aprendizaje informal (p. 45):

- Es barato, fácil y efectivo;
- da como resultado la adquisición de habilidades y conocimientos;
- mejora la comprensión de la cultura y el contexto de la organización;
- contribuye a una relación laboral de alta calidad;
- mejora las habilidades de gestión;
- ayuda a generar lealtad y una mano de obra calificada;
- une a directivos y trabajadores detrás del logro de los objetivos de la organización.

Eraut (2004) considera que uno de los grandes recursos de conocimiento para el aprendizaje que se puede encontrar en casi todos los lugares de trabajo es el conocimiento codificado presente en materiales textuales, que contiene información específica de la organización, como podrían ser registros, manuales, planes, etc. Por otro lado, según este autor, se encontraría el conocimiento cultural, no codificado, que se adquiere de forma informal a través de la participación en actividades sociales y el conocimiento personal cotidiano en forma de habilidades y prácticas, recuerdos, actitudes y emociones. Finalmente, ante los intentos de ofrecer posibilidades del aprendizaje en el lugar de trabajo, Eraut (2004) presenta una tipología con una variedad de descriptores para desarrollar el aprendizaje (ver Tabla 15).

Tabla 15. ¿Qué se aprende en el lugar de trabajo? (Eraut, 2004, p. 265).

Desempeño de habilidades Velocidad y fluidez Complejidad de tareas y problemas Gama de habilidades requeridas Comunicación con una variedad de personas Trabajo colaborativo	Desempeño de roles Priorización Rango de responsabilidad Apoyar el aprendizaje de otras personas Liderazgo Responsabilidad Rol de supervisión Delegación Manejo de problemas éticos Lidiar con problemas inesperados Gestión de crisis Mantenerse al día
Conciencia y comprensión Otras personas: colegas, clientes, gerentes, etc. Contextos y situaciones La propia organización Problemas y riesgos Prioridades y cuestiones estratégicas Problemas de valor	Conocimiento y habilidades académicas Uso de evidencia y argumento Acceder al conocimiento formal Práctica basada en la investigación Pensamiento teórico Saber lo que necesitas saber Utilizar recursos de conocimiento Aprender a usar la teoría relevante (en una variedad de situaciones prácticas)
Desarrollo personal Autoevaluación Autogestión	Toma de decisiones y resolución de problemas Buscar ayuda de expertos Lidiar con la complejidad

Saida López Crespo (2020)

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Manejo de emociones Construir y mantener relaciones Disposición para atender otras perspectivas Disposición para consultar y trabajar con otros Disposición para aprender y mejorar la práctica Acceder a conocimientos y experiencia relevantes Capacidad de aprender de la experiencia	Toma de decisiones grupales Análisis de problemas Generar, formular y evaluar opciones Gestionar el proceso dentro de un plazo adecuado Toma de decisiones en condiciones de presión
Trabajo en equipo Trabajo colaborativo Facilitar relaciones sociales Planificación conjunta y resolución de problemas Capacidad de participar y promover el aprendizaje mutuo	Juicio Calidad de rendimiento y resultados Prioridades Problemas de valor Niveles de riesgo

Janssens et al. (2016) destaca que la investigación sobre los resultados del aprendizaje informal es escasa. Por ello, los autores analizan la relación entre algunas actividades de aprendizaje informal y sus resultados, es decir, los cambios percibidos a nivel individual por los profesionales. Estos autores consideran tres tipos de resultados: resultados de aprendizaje a nivel genérico, resultados a nivel organizacional y resultados específicos del trabajo. Concretamente, el estudio que llevan a cabo estos autores evidencia que el aprendizaje informal (información, retroalimentación, tutoría y reflexión) produce mayores resultados de aprendizaje a nivel genérico y organizacional. Únicamente la tutoría se relaciona con resultados de aprendizaje específicos del trabajo.

Otros estudios como los realizados por Bednall et al. (2014), Cesaroli et al. (2018) y Froehlich et al. (2019) revelan la incidencia que tiene el aprendizaje informal en la mejora del desempeño profesional y de la empleabilidad. Cesaroli et al. (2018) muestran como la participación en actividades de aprendizaje informal mejora el desempeño calificado del trabajo, la efectividad, el salario, las promociones y el desempeño del proyecto. Por su lado, Froehlich et al. (2019) sugieren que el aprendizaje social del profesional se relaciona con la empleabilidad, ya que observan relaciones positivas de la retroalimentación de supervisores y compañeros, la búsqueda de información y ayuda con todas las dimensiones de empleabilidad (experiencia laboral, flexibilidad personal, anticipación y optimización). Más concretamente, los autores constatan que la relación entre participar en el aprendizaje social informal y la anticipación y la optimización es fuerte. De esta manera, los autores concluyen que el aprendizaje informal social permite a los profesionales lidiar con los entornos altamente dinámicos de sus organizaciones.

Poniendo el punto de mira en los docentes, Shapiro (2003) lleva a cabo una investigación que tiene entre sus objetivos identificar los resultados de aprendizaje, en términos de conocimientos y habilidades relevantes, que adquieren los docentes mediante actividades de aprendizaje informal. No obstante, este autor, en la línea de Eraut (2004) y Livingstone (2006), sostiene que “es bastante difícil juzgar si alguna de las experiencias informales realmente causa los resultados del aprendizaje” (p. 58). Por ello, el autor defiende que los resultados de aprendizaje que identifica se derivan de las percepciones de los docentes.

Shapiro (2003) destaca que los docentes del estudio informan haber aprendido habilidades y conocimientos valiosos que la capacitación formal no ha proporcionado. En concreto, se identifican siete resultados informales de aprendizaje: por un lado, resultados específicos de la materia

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

(contenido de la materia, habilidades y tecnología) y, por otro lado, resultados pedagógicos (cómo organizarse mejor, hablar en público, explicar conceptos a otros y liderar a otros).

Por su parte, Burns (2008) identifica de un extenso listado de competencias docentes aquellas que según los docentes son aprendidas formal o informalmente. En primer lugar, las competencias que los docentes perciben como altamente aprendidas por métodos informales son:

- Mantener registros/papeleo;
- manejar la disciplina;
- usar multimedia;
- mantener el equipo; y
- mostrar comportamiento profesional.

Burns (2008) constata que la mayoría de las competencias consideradas en el estudio son adquiridas según los docentes a través de métodos formales, a excepción de las expuestas. Sin embargo, los docentes informan que son estas competencias aprendidas informalmente las que más utilizan en sus prácticas docentes. El autor relaciona las competencias que los docentes adquieren por métodos informales con una mayor transferencia del aprendizaje.

Hoekstra, Korthagen, Brekelmans, Beijaard y Imants (2009) realizan un estudio para comprobar si la participación de los docentes en actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo conlleva cambios en las concepciones o en los comportamientos de estos docentes orientados al aprendizaje activo y autorregulado.

Los cambios en las concepciones se asocian con actividades orientadas a la obtención de nuevas ideas, a la experimentación con nuevos métodos y a la reflexión sobre la efectividad de estos métodos. Concretamente, la obtención de nuevas ideas involucra un nivel mental de actividades orientado a la acción y la experimentación involucra un nivel mental de actividades orientado al significado. Sin embargo, los docentes de este estudio informan que estas actividades informales no siempre contribuyen a cambios de concepciones, al menos no dentro de un año.

En cuanto a los cambios en los comportamientos, el estudio no muestra resultados concluyentes. Hoekstra et al. (2009) aluden que el hecho que el aprendizaje en el lugar de trabajo permanezca parcialmente implícito (Eraut, 2004) explicaría que los docentes no hayan sido conscientes de las actividades que han contribuido a un cambio en su comportamiento. No obstante, el autor considera que centrarse en actividades individuales, experimentar involucrando principalmente un nivel mental orientado a la acción y reflexionar considerando exclusivamente la propia práctica docente puede estar relacionado con un cambio hacia un comportamiento menos orientado al aprendizaje activo y autorregulado. Por lo contrario, la participación en actividades de colaboración y experimentar involucrando un nivel mental de actividades orientadas al significado se relacionaría con un cambio hacia un comportamiento más orientado aprendizaje activo y autorregulado.

Henze et al. (2009) analizan la relación entre algunas actividades de aprendizaje informal que realizan los docentes y los resultados de aprendizaje conseguidos. Concretamente, estos autores hacen referencia a dos grandes resultados: el conocimiento de la materia y la adquisición de métodos de enseñanza.

1. Conocimiento de la materia: a partir de la lectura individual de libros y revistas profesionales y buscando por Internet.

Saida López Crespo (2020)

2. Competencias en métodos de enseñanza: experimentado y practicando individualmente en el aula, reflexionando individualmente, compartiendo ideas e intercambiando materiales y buenas prácticas con compañeros.

McNally, Blake y Reid (2009) apuntan hacia la dificultad de identificar lo que se aprende a través del aprendizaje informal, en palabras de los autores “parece que en realidad no se está aprendiendo nada específico. Los intentos de investigar detrás de la pantalla de la informalidad a menudo no son fructíferos, ya que tienden a volver al tema sólido de la *relacionalidad* informal” (p. 8). Sin embargo, estos autores consideran que el aprendizaje informal permite a los docentes desarrollar una capacidad de autodescubrimiento y formar su identidad profesional como docente, sobre todo en los docentes noveles.

El estudio de caso que llevan a cabo Kang y Cheng (2014) evidencia como una docente, a través de la práctica diaria, la experimentación, la reflexión y la retroalimentación, desarrolla cambios considerables en sus comportamientos en el aula. A su vez, estos cambios de comportamiento se relacionan con cambios en la cognición de la docente.

Los autores comprueban que muchos de los cambios de la docente tienen lugar porque ella adquiere nuevas ideas sobre la enseñanza que la llevan a reflexionar sobre sus prácticas. Concretamente, los cambios en la cognición de la docente tienen lugar de tres maneras: confirmación, elaboración y desacuerdo. La confirmación se produce cuando la docente pone a prueba sus nuevas ideas y observa resultados positivos que dan como resultado nuevas prácticas. En este proceso la docente elabora nuevas dimensiones en la cognición y refina las creencias existentes al relacionar lo que ya sabía con los nuevos conocimientos. Y el desacuerdo tiene lugar cuando la docente experimenta un conflicto entre la cognición actual y una nueva teoría, que resuelve a través del cuestionamiento para acabar rechazando la vieja cognición.

Mediante la retroalimentación, la docente evalúa la eficacia del nuevo comportamiento, es decir, recurre a fuentes que apoyen este nuevo comportamiento para convertirse en una nueva normal en el aula.

El presente estudio ilustra además que es dentro de este ciclo de cambio de comportamiento que la docente adquiere nuevas teorías prácticas de enseñanza y actualiza su cognición. El desarrollo de la cognición de la docente es el resultado de un proceso continuo en el cual el sistema de conocimiento y creencias interactúa cíclicamente con las prácticas de la docente en el aula bajo la mediación de la reflexión de la docente. El proceso está conformado por y a través de las experiencias de la docente en el mundo vivido. (p. 182)

La OECD (2014b), a través del estudio TALIS 2013, apunta a que los docentes que participan en actividades de aprendizaje informal informan utilizar más pedagogías innovadoras y están más satisfechos con sus trabajos. Este estudio concluye que “cuantos más docentes participen en investigaciones individuales y colaborativas, visitas de observación a otros centros educativos y participen en una red de docentes, más probabilidades hay de que apliquen pedagogías innovadoras” (p. 7).

La investigación desarrollada por Vezne y Günbayi (2016) muestra cómo los docentes atribuyen un alto efecto positivo del aprendizaje informal a sus respectivos desarrollos profesionales. Entre

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

estos efectos los docentes señalan la mejora de su conocimiento profesional y un aumento de la significación acerca de la profesión docente.

Autores como Kyndt et al. (2016) definen los resultados de aprendizaje “como cambios sostenibles en el conocimiento, las habilidades o las actitudes como resultado de participar en actividades de aprendizaje” (p. 1134). Según estos autores los resultados de aprendizaje de los docentes se podrían clasificar en tres áreas principales: conocimiento de la materia, conocimiento y habilidades pedagógicas y actitudes e identidad profesional.

- **Conocimiento de la asignatura:** los docentes adquieren conocimiento sobre las asignaturas que imparten, pudiendo abordar brechas de conocimiento que no se adquieren mediante vías formales.
- **Conocimientos y habilidades pedagógicas:** los docentes aprenden habilidades de enseñanza, nuevos métodos de enseñanza, habilidades pedagógicas instrumentales (gestión del aula, uso de multimedia, diseño de programas de instrucción, etc.) y habilidades pedagógicas relacionadas con el bienestar emocional (manejar la carga de trabajo, lidiar con situaciones y decisiones difíciles, etc.).
- **Actitudes e identidad profesional:** los docentes adquieren comportamientos profesionales o sociales, comprenden mejor su profesión, forman su identidad docente, aumentan su autoconfianza profesional, toman una mejor conciencia de sus comportamientos y cambian sus creencias y concepciones sobre la enseñanza. Por otro lado, también aprenden sobre la política del centro educativo, sus reglas implícitas, las bases de poder, el clima político, etc.

Estos autores afirman que se dan diferencias en cuanto a los resultados de aprendizaje de docentes noveles y más experimentados, ya que experimentan diferentes necesidades. Por un lado, los docentes noveles se centran en aprender sobre la política escolar, para adaptarse al centro educativo y poder integrarse en la comunidad profesional, y sobre habilidades prácticas y pragmáticas para conseguir una mejor gestión del aula. Por otro lado, los docentes más experimentados aprenden acerca de nuevos métodos de enseñanza o cambian creencias sobre la enseñanza.

Lecat, Beusaert y Raemdonck (2018) analizan la relación entre el comportamiento innovador del trabajo de los docentes, las actividades de aprendizaje informal y la empleabilidad. Según estos autores el comportamiento innovador se conceptualiza a partir de tres conductas: la generación, la promoción y la realización.

- **La generación de ideas:** producción de una nueva idea útil para la organización.
- **La promoción de ideas:** intercambio de estas ideas entre los compañeros de la organización.
- **La realización:** implementación de estas ideas en la organización.

De igual forma, la empleabilidad es entendida como la combinación de cinco competencias: experiencia laboral, anticipación y optimización, flexibilidad personal, sentido y equilibrio corporativo.

- **Experiencia laboral:** los docentes con más tiempo de trabajo en su trabajo actual “tienen más probabilidades de desarrollar habilidades que son relevantes y específicas para el dominio, y de este modo resuelven problemas de una manera más centrada y relevante” (p. 532).
- **Anticipación y optimización:** el docente está preparado para afrontar futuros cambios de trabajo y lograr mejores resultados profesionales.
- **Flexibilidad personal:** capacidad profesional para adaptarse a los cambios que se producen en el entorno escolar y para saber cómo aprovechar esos cambios.
- **Sentido corporativo:** los docentes se identifican con los objetivos del centro, aceptan la responsabilidad colectiva en el proceso de toma de decisiones y se sienten parte del centro.
- **Equilibrio corporativo:** capacidad profesional para equilibrar los intereses personales y los del centro.

Los autores confirman su idea inicial de que el aprendizaje social informal mejora las competencias de empleabilidad de todos los docentes. A su vez, las actividades de aprendizaje social informal tienen una fuerte relación con el comportamiento innovador del trabajo. Concretamente, se constata que la anticipación, la optimización, la flexibilidad y el sentido corporativo aumentan las posibilidades de innovar en el lugar de trabajo. En definitiva, los autores concluyen que el uso de la retroalimentación juega un papel importante en la empleabilidad de los docentes y en su comportamiento innovador.

La OECD (2019b, 2019c), considerando los resultados del estudio TALIS 2018, declara que los docentes que participaron en algún tipo de actividad de tutoría informal tienden a informar una mayor autoeficacia y satisfacción laboral. Especialmente, TALIS 2018 plantea que la enseñanza informal en equipo con docentes experimentados, como parte de la actividad de tutoría informal, conlleva altos niveles de autoeficacia y satisfacción laboral.

Huang y Lai (2020) comprueban que el aprendizaje informal, en contraste con el aprendizaje formal, mejora la motivación de los docentes mediante el desarrollo efectivo de sus profesionales, habilidades y el control percibido de la enseñanza. Esto se debe a que el aprendizaje informal “desempeñó un papel crucial en desencadenar la razón de la motivación al moldear directamente los intereses personales y cambiando las creencias de los maestros” (anticipado de impresión). Además, estos autores descubren que los comentarios con otros docentes contribuyen a su evaluación integral de la competencia docente personal y al rendimiento laboral, mejorando su autoeficacia.

Una vez revisada la literatura, se comprueba que, tal y como sostienen Kyndt et al. (2016), la proporción de estudios dedicados a examinar los resultados del aprendizaje informal de docentes es menor en comparación con los que analizan las actividades y condicionantes. Esto puede ser debido a la dificultad reconocida para identificar los resultados del aprendizaje informal (Eraut, 2004; Hoekstra, 2009; Livingstone, 2006; McNally, et al., 2009; Shapiro, 2003).

A su vez, muchos de estos estudios no tienen como objetivo principal identificar y analizar los resultados de aprendizaje informal, sino que hacen referencia a algún resultado directo o indirecto del aprendizaje informal o, bien, se centran en el análisis de un determinado resultado del aprendizaje informal. Por otro lado, los autores se centran exclusivamente en resultados de

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

aprendizaje a nivel individual y no se consideran posibles resultados o consecuencias que este aprendizaje pueda tener a nivel colectivo y organizativo. Este hecho sorprende si se considera que el aprendizaje informal en el lugar de trabajo se desarrolla en y a través de la interacción con otros, con el entorno y con recursos de este (Dale y Bell, 1999; De Vries y Lukosch, 2009; Jurasaitė-Harison, 2009; Manuti et al., 2015; Marsick, 2006; Marsick y Watkins, 2015; Schumacher, 2018; Svensson, et al., 2004).

La Tabla 16 permite observar con mayor claridad la relación entre autores y los resultados identificados del aprendizaje informal en los docentes.

Tabla 16. Resultados del aprendizaje informal de los docentes.

Autores	Resultados de aprendizaje informal
Shapiro (2003)	<ul style="list-style-type: none">▪ Resultados específicos de la materia (contenido de la materia, habilidades y tecnología).▪ Resultados pedagógicos (cómo organizarse mejor, hablar en público, explicar conceptos a otros y liderar a otros).
Burns (2008)	<ul style="list-style-type: none">▪ Adquisición de competencias: mantener registros/papeleo, manejar la disciplina, usar multimedia, mantener el equipo y mostrar comportamiento profesional.
Henze (2009)	<ul style="list-style-type: none">▪ Conocimiento de la materia.▪ Adquisición de nuevos métodos de enseñanza.
Hoekstra et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none">▪ Cambios en las concepciones y/o en los comportamientos de estos docentes orientados al aprendizaje activo y autorregulado.
McNally et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none">▪ Capacidad de autodescubrimiento.▪ Desarrollo de la identidad profesional docente.
Kang y Cheng (2014)	<ul style="list-style-type: none">▪ Cambios en los comportamientos en el aula.▪ Adquisición de nuevas teorías prácticas de enseñanza.▪ Elaboración de nuevas dimensiones en la cognición.▪ Revisión de las creencias sobre la enseñanza.
OECD (2014b)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mayor uso de pedagogías innovadoras.▪ Mayor satisfacción laboral.
Kyndt et al. (2016)	<ul style="list-style-type: none">▪ Conocimiento de la asignatura.▪ Conocimientos y habilidades pedagógicas.▪ Actitudes e identidad profesional.
Vezne y Günbayı (2016)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mejora del conocimiento profesional y aumento de la significación acerca de la profesión docente.
Lecat et al. (2018)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mejora las competencias de empleabilidad de todos los docentes (experiencia laboral, anticipación y optimización, flexibilidad personal, sentido corporativo, equilibrio corporativo).▪ Mejora del comportamiento innovador del trabajo.
OECD (2019b, 2019c)	<ul style="list-style-type: none">▪ Mayor autoeficacia y satisfacción laboral.

Huang y Lai (2020)	<ul style="list-style-type: none">Mejora de la motivación.Transformación de las creencias.Mejora de la autoeficacia.
--------------------	--

Tal y como se puede observar se identifican resultados relacionados con el conocimiento específico de la materia (Henze, 2009; Kyndt et al., 2016; Shapiro, 2003), con el conocimiento profesional pedagógico (Henze, 2009; Hoekstra et al., 2009; Kang y Cheng, 2014; Shapiro, 2003; Vezne y Gunbayi, 2016), con habilidades docentes y comportamientos profesionales (Burns, 2008; Hoekstra et al., 2009; Kang y Cheng, 2014; Kyndt et al., 2016; Shapiro, 2003), con el comportamiento innovador (Lecat et al., 2018; OECD, 2014b), con actitudes, creencias y la identidad docente (Huang y Lai, 2020; Kang y Cheng, 2014; Kyndt et al., 2016; McNally et al., 2009; Vezne y Günbayi, 2016), con la satisfacción laboral (OECD, 2014b, 2019b, 2019c), con la autoeficacia (Huang y Lai, 2020; OECD, 2019b, 2019c) y con la motivación (Huang y Lai, 2020).

3.5. A modo de síntesis

El aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado resulta ser un tema de especial interés para la comunidad educativa. Algunos de los argumentos que apoyan la consideración de este aprendizaje para el desarrollo profesional docente son los siguientes:

- La evidencia científica muestra que el aprendizaje informal tiene un impacto inmediato y directo en la práctica profesional.
- Los docentes valoran aquel aprendizaje que parte de su conocimiento previo y de sus necesidades de desarrollo, que brinda oportunidades para practicar y aplicar nuevas ideas en el aula y que involucra enfoques colaborativos y activos.
- La participación del profesorado en actividades de formación se ve afectada por conflictos con el horario de trabajo, por la falta de incentivos, por el gasto económico que representan y otras barreras que impiden participar en estas actividades.

Sin embargo, la realidad muestra, por un lado, que el aprendizaje profesional del profesorado se relaciona, principalmente, con la participación en programas de formación promovidos por los gobiernos o administraciones escolares y, por otro lado, que los docentes participan más en actividades formales con enfoques tradicionales a actividades informales integradas en el centro educativo.

El profesorado aprende informalmente en el lugar de trabajo a partir de la realización de actividades orientadas a la acción, fundamentadas en la práctica y/o actividad laboral y, en su mayoría, en interacción con otros profesionales y/o en relación con otros recursos. Algunas de las actividades más identificadas en la literatura son: (1) consultar/leer libros, artículos, blogs, manuales, etc.; (2) experimentar/probar nuevas prácticas, estrategias, métodos, etc.; (3) reflexionar sobre la actividad/práctica profesional e (4) intercambiar y/o compartir recursos, materiales, experiencias, problemas, conocimientos, etc.

La participación del profesorado en estas actividades de aprendizaje informal se ve afectada por un conjunto de elementos condicionantes. Estos elementos pueden actuar como facilitadores o inhibidores del aprendizaje informal, de ahí la importancia de identificarlos y analizar su incidencia.

CAPÍTULO 3.

La generación del aprendizaje informal del profesorado

Los condicionantes son diferenciados en función a si se relacionan con la persona, con la tarea o con el entorno laboral del centro educativo. Por ello, estos condicionantes se pueden clasificar en: (1) factores organizativos; (2) factores del puesto de trabajo y (3) factores personales. Los condicionantes más identificados en la literatura son:

- Organizativos: (1) cultura colaborativa; (2) apoyo y reconocimiento directivo y (3) disponibilidad de tiempo.
- Del lugar de trabajo: (1) autonomía de la tarea y (2) relaciones entre docentes.
- Personales: (1) compromiso con el aprendizaje; (2) autoeficacia y (3) experiencia docente.

Más allá de conocer las actividades que lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente y los condicionantes que facilitan o inhiben su participación, resulta fundamental identificar los resultados que producen estas actividades de aprendizaje informal, tanto en los docentes como en el microentorno y macroentorno de aprendizaje. Sin embargo, la escasa investigación dedicada a la identificación y al análisis de estos resultados podría ser otra de las razones que explicarían la falta de consideración del aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado.

Los resultados identificados en la literatura se relacionan principalmente con resultados de aprendizaje a nivel del docente, ignorando los posibles efectos o consecuencias que este aprendizaje, construido en el lugar de trabajo, pueda tener a nivel colectivo y de centro educativo. Concretamente, las áreas donde se producen cambios o mejoras a partir de las actividades de aprendizaje informal son: (a) conocimiento específico de la materia; (b) conocimiento profesional pedagógico; (c) habilidades docentes y comportamientos profesionales; (d) comportamiento innovador; (e) actitudes, creencias e identidad docente; (f) satisfacción laboral y (g) autoeficacia.

Figura 27. Elementos de análisis para la generación del aprendizaje informal del profesorado.



Capítulo 4. El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Este último capítulo del marco teórico adopta el posicionamiento de la figura directiva como facilitadora y promotora del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. La investigación se ha centrado, generalmente, en las actividades para generar el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo, pero no tanto en cómo se pueden facilitar y promover estas actividades.

El anterior capítulo mostró como el profesorado aprende informalmente en el lugar de trabajo a partir de la realización de diferentes actividades integradas en la práctica diaria y en la dinámica del centro educativo. Al reconocer, por tanto, que gran parte de los aprendizajes informales del profesorado se construyen en el centro educativo, se vuelve ineludible la atención hacia la figura directiva como máxima responsable del centro.

Por otro lado, el capítulo pasado evidenció que la participación del profesorado en las actividades de aprendizaje informal se ve condicionada por un conjunto de factores, algunos de ellos de naturaleza organizativa y relacionados con la actividad laboral. Por esta razón, este tercer capítulo se centra en el rol directivo por su incidencia directa en el establecimiento y la organización de los elementos que conforman el centro educativo (Bednall y Sanders, 2017; Eraut, 2004; Stevenson, et al., 2016).

El objetivo de este capítulo es conocer de qué manera el directivo se relaciona con las posibilidades que tiene el profesorado de generar aprendizajes informales en el centro educativo. Para ello, se comienza el capítulo realizando una aproximación a la concepción del rol directivo en el centro educativo y su orientación hacia el aprendizaje profesional del profesorado. Seguidamente, se analiza la relación entre el rol directivo y el aprendizaje informal del profesorado, justificando la importancia y la necesidad de esta relación. Después, con la intención de conocer cómo se materializa esta relación, se presentan roles y/o funciones y actuaciones directivas orientadas, principalmente, a la facilitación del aprendizaje informal de los profesionales. Por último, se señalan algunas dificultades que los directivos podrían encontrarse de cara a asumir este rol orientado al aprendizaje informal del profesorado.

4.1. Aproximación a la concepción del rol directivo

La Real Academia Española define el concepto de *rol* como “función que alguien o algo desempeña”. Por ello, este primer apartado pretende realizar una aproximación al papel que desempeña el directivo de centros educativos. Esta aproximación se lleva a cabo desde la legislación y desde la literatura.

La legislación sobre el directivo escolar en Catalunya (Llei d'Educació de Catalunya- 12/2009) conceptualiza al directivo haciendo una distinción entre directivos de centros públicos (Artículo 142) y directivos de centros privados concertados (Artículo 150):

El director o directora de centros públicos (Artículo 142)

1. El director o directora del centro público es responsable de la organización, el funcionamiento y la administración del centro, ejerce la dirección pedagógica y es el jefe de todo el personal.
2. La selección del director o directora se lleva a cabo por el procedimiento de concurso, en el que participan la comunidad escolar y la Administración educativa.
3. El director o directora tiene funciones de representación, funciones de liderazgo pedagógico y de liderazgo de la comunidad escolar y funciones de gestión. Estas funciones se ejercen en el marco del ordenamiento jurídico vigente, del proyecto educativo del centro y del proyecto de dirección aprobado.
4. Corresponde al director o directora las siguientes funciones de representación:
 - a. Representar al centro.
 - b. Ejercer la representación de la Administración educativa en el centro.
 - c. Presidir el consejo escolar, el claustro del profesorado y los actos académicos del centro.
 - d. Trasladar las aspiraciones y las necesidades del centro a la Administración educativa y vehicular al centro los objetivos y las prioridades de la Administración.
5. Corresponde al director o directora las siguientes funciones de dirección y liderazgo:
 - a. Formular la propuesta inicial de proyecto educativo y las modificaciones y adaptaciones correspondientes.
 - b. Velar por que se apruebe un despliegue y una concreción del currículum coherentes con el proyecto educativo y garantizar su cumplimiento.
 - c. Asegurar la aplicación de la carta de compromiso educativo, del proyecto lingüístico y de los planteamientos tutoriales, coeducativos y de inclusión, y también de todos los otros planteamientos educativos del proyecto educativo del centro recogidos en el proyecto de dirección.
 - d. Garantizar que el catalán sea la lengua vehicular de la educación, administrativa y de comunicación en las actividades del centro, de acuerdo con lo que disponen el título II y el proyecto lingüístico del centro.
 - e. Establecer los elementos organizativos del centro determinados por el proyecto educativo.
 - f. Proponer, de acuerdo con el proyecto educativo y las asignaciones presupuestarias, la relación de lugares de trabajo del centro y las modificaciones sucesivas.
 - g. Instar a que se convoque el procedimiento de provisión de lugares, que hace referencia el artículo 124.1., y presentar las propuestas, que hace referencia el artículo 115.
 - h. Orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro y dirigir la aplicación de la programación general anual.
 - i. Impulsar, de acuerdo con los indicadores de progreso, la evaluación del proyecto educativo y, eventualmente, de los acuerdos de corresponsabilidad.
 - j. Participar en la evaluación del ejercicio de las funciones del personal docente y del otro personal destinado al centro, con la observación, si hace falta, de la práctica docente en el aula.

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

6. Corresponde al director o directora las siguientes funciones en relación con la comunidad escolar:
 - a. Velar por la formulación y por el cumplimiento de la carta de compromiso educativo del centro.
 - b. Garantizar el cumplimiento de las normas de convivencia y adaptar las medidas disciplinarias correspondientes.
 - c. Asegurar la participación del consejo escolar.
 - d. Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres de alumnos y, si hace falta, con las asociaciones de alumnos.
7. Corresponde al director o directora las siguientes funciones relativas a la organización y la gestión del centro:
 - a. Impulsar la elaboración y la aprobación de las normas de organización y funcionamiento del centro y dirigir la aplicación.
 - b. Nombrar los responsables de los órganos de gestión y coordinación establecidos en el proyecto educativo.
 - c. Emitir la documentación oficial de carácter académico establecida por la normativa vigente.
 - d. Visar las certificaciones.
 - e. Garantizar la custodia de la documentación académica y administrativa por el secretario o secretaria del centro.
 - f. Autorizar los gastos y ordenar los pagos de acuerdo con el presupuesto aprobado.
 - g. Contratar bienes y servicios dentro de los límites establecidos por la Administración educativa y actuar como órgano de contratación.
 - h. Dirigir y gestionar el personal del centro para garantizar que cumple sus funciones, lo que comporta, si hace falta, la observación de la práctica docente en el aula.
8. El director o directora tiene cualquier otra función que le asigne el ordenamiento y todas las relativas al gobierno del centro no asignadas a ningún otro órgano.
9. El director o directora, en ejercicio de sus funciones, tiene la consideración de autoridad y disfruta de presunción de veracidad en sus informes y de ajuste a la norma en sus actuaciones, salvo que se pruebe lo contrario. El director o directora, en ejercicio de sus funciones, es autoridad competente para defender el interés superior del niño.
10. La regulación del cumplimiento retributivo del director o directora relativa a las funciones de dirección han de tener en cuenta la complejidad del centro que dirige.

El director o directora de centros privados concertados (Artículo 150)

- El director o directora ejerce la dirección pedagógica del centro.
- Son funciones del director o directora:
 - Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro de acuerdo con el proyecto educativo.
 - Presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.
 - Dirigir la actividad docente del centro y de su personal.
 - Emitir certificaciones y documentos académicos.
 - Adoptar las medidas disciplinarias pertinentes respecto los alumnos ante los problemas graves de convivencia en el centro.

- Impulsar la aplicación del proyecto educativo y, eventualmente, de los acuerdos de corresponsabilidad al que hace referencia el artículo 92, y mantener a disposición de la Administración educativa la información sobre estos procesos.
- Ejercer el órgano competente para la defensa del interés superior del niño.
- Las que le atribuyen las normas de organización y funcionamiento del centro en el ámbito educativo.

Además de estos dos artículos dedicados exclusivamente al director o directora del centro educativo, se encuentran puntos en otros artículos de la legislación que resultan de interés explicitar. El *artículo 114 relativo a la estructuración de los lugares de trabajo en plantillas del profesorado* presenta dos puntos que aluden a la figura del directivo:

- El Departament, a propuesta del director o directora, puede establecer requisitos o perfiles propios para lugares de trabajo de la plantilla docente definidos de acuerdo con el proyecto educativo del centro.
- El director o directora de cada centro puede asignar al profesorado que ocupa los lugares de trabajo docente las responsabilidades de dirección, gestión y coordinación docente que requiere la aplicación del proyecto educativo, que han de ser adecuadas a su preparación y experiencia.

Por otro lado, el *artículo 147 sobre el equipo directivo* indica que:

- El director o directora puede delegar en los miembros del equipo directivo las funciones establecidas por los apartados 5.b, 5.c, 6.a. y 7.e. del artículo 142.
- Corresponde al director o directora nombrar y hacer cesar a los miembros del equipo directivo y del consejo de dirección. También le corresponde la asignación o la delegación de funciones a otros miembros del claustro, y la revocación de estas funciones.
- El director o directora responde del funcionamiento del centro y del grado de consecución de los objetivos del proyecto educativo, de acuerdo con el proyecto de dirección, y rinde cuentas ante el consejo escolar y la Administración educativa. La Administración educativa evalúa la acción directiva y el funcionamiento del centro.

Una revisión sobre esta legislación permite comprobar como la normativa concibe al directivo como un agente clave para el correcto funcionamiento del centro educativo, atribuyéndole una gran variedad de funciones y competencias. Además, se constata como la concepción del director o directora en centros públicos y privados concertados es diferente. En los centros públicos el director o directora es considerado el máximo responsable del centro educativo al que se le atribuyen cuatro principales funciones: (1) funciones de representación; (2) funciones de dirección y liderazgo pedagógico; (3) funciones de liderazgo de la comunidad escolar y (4) funciones de organización y gestión del centro. En cambio, en los centros privados concertados, principalmente, se le asigna al director o directora la función de dirección pedagógica del centro y algunas otras funciones relacionadas con la organización y el funcionamiento del centro.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 se presenta como una ley que proporciona mayor autonomía a los centros educativos y mayor oportunidad a los directores de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. En el *artículo 132* se mencionan las siguientes competencias del director:

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Artículo 132. Competencias del director

1. Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
2. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
3. Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
4. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
5. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
6. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica.
7. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.
8. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
9. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.
10. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
11. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.
12. Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
13. Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
14. Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
15. Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
16. Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
17. Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Por su parte, el Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE) de 2020 restablece el equilibrio anterior a la LOMCE en la atribución de competencias entre dirección y Consejo Escolar en el gobierno de los centros y señala que:

La dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo, y se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura, que ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas. Constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros. (p.13)

Respecto a la LOMCE, la LOMLOE incorpora en el *artículo 132* las siguientes competencias del director o directora:

- Promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, de acuerdo con lo recogido en el artículo 120.4.
- Fomentar la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.
- Diseñar la planificación y organización docente del centro, recogida en la programación general anual.

La literatura también ha caracterizado el rol del directivo de centros educativos para obtener una aproximación más exhaustiva. Autores como Gairín y Villa (1998) se basan en la Teoría de la Organización para destacar los distintos modelos directivos aludiendo a las múltiples dimensiones del perfil directivo. Concretamente, señalan tres grandes enfoques, paradigmas o modos de concebir las organizaciones, y una visión comprensiva e integradora de los anteriores tres enfoques:

- Paradigma científico-racional: se concibe el centro educativo como una organización en donde la estructura es un mecanismo para la coordinación de la actividad técnica y el logro de los objetivos, y en donde se llevan a cabo procesos racionales de toma de decisión, planificación, dirección y evaluación. El rol directivo es técnico y profesional orientado al funcionamiento racional y óptimo de la organización a partir de un liderazgo formal e institucional. “Los modelos directos se basan en un liderazgo formal, su autoridad está centrada en conocimientos técnicos y las principales funciones de la dirección son de orden burocrático y de control y supervisión” (p. 30).
- Paradigma interpretativo simbólico: el centro educativo es visto como una realidad cultural en el que conviven valores, metas, significados y símbolos desde los que comprender la realidad. El rol directivo, alejado de un estilo ejecutivo, desempeña funciones de animador de personas y grupos y de constructor de cultura. Su liderazgo es personal y “se centraría en la dinamización de grupos y equipos, en la creación y desarrollo de una cultura participativa” (p. 30).
- Paradigma sociocrítico: el centro educativo desempeña un papel ideológico dentro del contexto sociocultural donde está inmersa. El centro mantiene relaciones dinámicas y dialécticas con el contexto, dando como resultado fuerzas sociales y materiales que legitiman determinadas relaciones y estructuras. Los miembros del centro educativo llevan

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

a cabo procedimientos y estrategias orientadas al cambio y en este sentido se producen dinámicas micropolíticas de luchas de intereses, conflictos, negociaciones y coaliciones. El directivo desarrolla un liderazgo ideológico, organizando la participación de los colectivos, distribuyendo el poder institucional e intentando resolver los conflictos a través de procesos de negociación.

- Visión comprensiva e integradora: se contempla la complejidad de la realidad organizativa que precisa de un análisis global e integral de sus diferentes dimensiones. Desde esta visión, el rol directivo es un perfil multidimensional “capaz de atender e integrar las diferentes dimensiones de la vida organizacional.” (p. 31). Concretamente, se señalan cinco funciones que debería de llevar a cabo el directivo:
 - Función técnica: planifica y asigna las diversas tareas en función de las competencias de cada persona y de las necesidades de la organización; realiza un seguimiento de los procesos y resultados.
 - Función humana: anima y motiva a las personas; establece relaciones con las personas.
 - Función pedagógica: favorece y promueve una práctica educativa acorde a las necesidades de los estudiantes; proporciona autonomía a los docentes en el desarrollo de la práctica docente.
 - Función simbólica y cultural: construye una cultura institucional definiendo, reforzando y articulando valores, creencias, normas y tradiciones compartidas; genera un sentimiento de pertenencia en los miembros en torno a la cultura institucional.
 - Función política: organiza la participación de los miembros, distribuye el poder y media en los procesos de negociación y solución de conflictos; promueve el cambio en el centro.

La legislación sobre el directivo escolar en Catalunya y en España se orienta a esta última visión global e integradora que contempla un perfil multidimensional del directivo.

Gairín y Villa (1998) reconocen que “tampoco son abundantes en la literatura las referencias en cuanto a la definición conceptual de la naturaleza del director, sino que más bien las aportaciones se centran en dimensiones operativas relativas a sus tareas, actuaciones, actitudes, estrategias, etc.” (p. 49). Por ello, estos autores realizan una síntesis de algunas de las principales funciones que la literatura ha destacado de cara a elaborar un perfil de funciones específicas del directivo. Las funciones generales identificadas son: (1) Representación; (2) Información; (3) Planificación; (4) Coordinación; (5) Control-Evaluación; (6) Dirección; (7) Administración y gestión de recursos y (8) Animación. Sin embargo, la literatura identifica como principales funciones la representación y la dirección. En cuanto a la dirección se señalan las siguientes funciones:

Tabla 17. Función de dirección del director (Gairín y Villa, 1998, p. 50).

Dirección	
Álvarez (1988)	▪ Realizar una función colegiada en el seno del Equipo Directivo.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Convocar y presidir todos los actos académicos de los órganos colegiados del centro, de manera colegiada con el Equipo Directivo.
Delgado (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El ejercicio de la autoridad, la toma de decisiones de excepcionalidad, la asunción de la responsabilidad.
Uriarte y Ojeda (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Admitir a los alumnos. ▪ Reclutar y cesar al personal. ▪ Dirigir con autonomía el funcionamiento de la comunidad educativa y la ejecución de los planes. ▪ Atender y dar respuesta a las quejas y reclamaciones del personal. ▪ Imponer y levantar pertinentemente las sanciones al personal y los alumnos. ▪ Designar al responsable de pastoral y el responsable del servicio de orientación; y aprobar la estructura organizativa con los cambios que circunstancialmente haya podido introducir el jefe de estudios. ▪ Establecer los criterios de colaboración con los centros de orientación pedagógica, y decidir la petición de ayuda de estos centros.

Algunas de las funciones que añade la literatura en cuanto a la planificación, coordinación y control son:

Tabla 18. Funciones de planificación, coordinación y control del director (Gairín y Villa, 1998, p. 50).

Planificación	
Gento (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar el calendario de actuaciones para la elaboración y aprobación de la PGA.
Gómez Dacal (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formular, jerarquizar y aprobar los objetivos. ▪ Establecer la estructura organizativa, rendir cuenta de los recursos y los medios. ▪ Elaborar los planes y los programas, y dirigir su aplicación.
Uriarte y Ojeda (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programar las actividades de orientación y formación de los padres, así como otras actuaciones públicas en las que éstos estén implicados. Dar a conocer el carácter del centro a los padres y al Claustro, y estimular su aceptación. ▪ Elaborar, con la colaboración del Claustro, el PEC y el PCC en busca de la eficiencia en un clima organizativo-social sano. ▪ Asumir su responsabilidad con el Plan Anual. ▪ En relación con la estructura organizativa: trazar un organigrama flexible, trazar el sistema operativo y su correspondiente cuadro de responsabilidades y redactar el manual de funcionamiento y convivencia. ▪ Definir las directrices de la programación pedagógica. ▪ Aprobar la programación pedagógica elaborada por el jefe de estudios y sus colaboradores.

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Coordinación	
Álvarez (1988)	<ul style="list-style-type: none">▪ Coordinar al Equipo Directivo.▪ Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad.▪ Coordinar, estrechamente con el jefe de estudios, la elaboración de los documentos que sistematizan la vida escolar.▪ Coordinar las relaciones y nexos de participación con el resto de instituciones de la localidad y provincia.▪ Promover relaciones con centros de trabajo
Gómez Dacal (1992)	<ul style="list-style-type: none">▪ Asignar responsabilidades, competencias y funciones.
Delgado (1992)	<ul style="list-style-type: none">▪ Coordinar el Equipo Directivo, lo que supone la coordinación de las grandes áreas de actividad del centro escolar.
Control y Evaluación	
Álvarez (1988)	<ul style="list-style-type: none">▪ Elevar una Memoria anual, en coordinación con el Equipo Directivo.▪ Evaluar continuamente, en el seno del Equipo Directivo, la dinámica de funcionamiento de la institución escolar.
Gómez Dacal (1992)	<ul style="list-style-type: none">▪ Controlar y evaluar.
Uriarte y Ojeda (1993)	<ul style="list-style-type: none">▪ Evaluar la realización y resultados de todas las actividades con los padres.▪ Realizar el seguimiento de la aplicación del PEC y el Plan, así como del clima organizativo-social existente; realizar la evaluación final; e indagar, en su caso, la causa de las desviaciones y señalar los remedios.▪ Supervisar periódicamente y al final de curso, la evaluación y la revisión del área pedagógica, y hacer, en su caso, las observaciones pertinentes.

Por último, respecto a la administración y gestión de recursos, animación e información se concretan las siguientes funciones:

Tabla 19. Funciones de administración, animación e información del directivo (Gairín y Villa, 1998, p. 50).

Administración y gestión de recursos	
Uriarte y Ojeda (1993)	<ul style="list-style-type: none">▪ En la subárea administrativa: analizar y aprobar el programa administrativo y el programa de servicios complementarios, y supervisar su ejecución.▪ En la subárea ergonómica: analizar y aprobar el programa de obras, instalaciones...; decidir la oportunidad de la realización de obras y compras de cierta importancia; determinar el uso de las instalaciones del centro por personas ajenas; y evaluar y revisar la ejecución de estos programas.▪ En la subárea económica: supervisar el inventario y su actualización; aprobar el presupuesto y señalar las desviaciones tolerables: aprobar las líneas de acción económica y el plan

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

	contable; autorizar los gastos y ordenar los pagos; supervisar la marcha y los resultados económicos.
Animación	
Gómez Dacal (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar, coordinar y motivar. ▪ Mantener intercambios efectivos con organizaciones integrantes del sistema, del cual, el que dirige, es un subsistema. ▪ Establecer relaciones con subsistemas del entorno (clientes, proveedores...).
Delgado (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La integración de la comunidad escolar mediante la mediación y el arbitraje. ▪ La promoción del cambio y la innovación.
Uriarte y Ojeda (1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encargarse de las relaciones con las instituciones. ▪ Establecer relaciones de colaboración con otros centros educativos con fines culturales y educativos o en acciones asistenciales. ▪ Establecer los canales de comunicación del centro educativo con los padres. ▪ Dirigir e impulsar las actividades programadas de los padres, los contactos y la comunicación con éstos. ▪ Animar a toda la comunidad educativa a cumplir el PEC y sus desarrollos. ▪ Fomentar un clima organizativo-social sano.
Información	
Álvarez (1988)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribuir en, el seno del Equipo Directivo, a garantizar la información sobre la vida escolar a los distintos sectores de la comunidad educativa y a sus organizaciones representativas. ▪ Facilitar el derecho de reunión a todos los implicados.

Más allá de las funciones que se le atribuyen a la figura directiva, ya que estas están sujetas al momento y al contexto, cabe considerar como se conceptualiza en sí el rol directivo. Autores internacionales como Moore, George y Halpin (2002) conceptualizan el rol directivo desde dos perspectivas: el directivo como gerente que busca la eficacia interna y el control de la calidad y el directivo como líder, visionario y pragmático.

Por su parte Murillo y Gómez (2006) conceptualizan al directivo escolar no como gestor, sino fundamentalmente como líder. Estos autores defienden un cambio en la concepción de la dirección escolar basada en la democracia y en la participación.

Un líder capaz de implicar y comprometer a la comunidad educativa en la consecución de un objetivo; más preocupado por las personas que por los papeles; más un soñador que un burócrata (...) nos abren la puerta a un directivo diferente, capaz de compartir responsabilidades y tareas, y donde su principal trabajo se centra en favorecer una cultura de implicación de la comunidad. (p. 98)

En esta misma línea, la OECD enfatiza en la necesidad de revisar la definición y distribución de las funciones de los directivos escolares. Concretamente, Pont et al. (2009) en el informe “Mejorar el

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

liderazgo escolar” resaltan la influencia que ejerce el liderazgo del directivo en los resultados de los alumnos a través de la mejora de la práctica docente. Además, se apunta hacia la intensificación de las funciones de los directivos que dificultan que una sola persona pueda asumirlas y, a su vez, se corre el riesgo que entre el exceso de funciones no se distingan las tareas principales de los directivos.

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. (p. 13).

En este sentido, Pont et al. (2009) señalan que el rol del directivo se debe dirigir a cuatro áreas de actuación:

1. Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes: se busca mejorar la motivación, las capacidades y el entorno de trabajo de los docentes para incidir en la mejora del aprendizaje de los alumnos. Algunas de las actuaciones del directivo se orientan a la supervisión y evaluación de los docentes, a la formación profesional de los docentes y a la creación de culturas de trabajo colaborativas.
2. Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas: los directivos necesitan desarrollar planes ajustados a los estándares del currículum nacional, pero que respondan, a la vez, a las necesidades locales. Implicando a otros miembros en este proceso de planificación y rendición de cuentas puede fortalecer las comunidades de aprendizaje profesional dentro de los centros educativos.
3. Gestión estratégica de recursos: este tercer punto destaca la importancia de que los directivos puedan seleccionar al personal docente para intervenir en cierta medida en las capacidades escolares.
4. Liderazgo más allá de los límites de la escuela: liderazgo de sistemas: los directivos necesitan mantener relaciones de confianza y colaboración con la comunidad local para garantizar un mejor bienestar de los niños y jóvenes.

Antúnez (2010) hace referencia al perfil multidimensional de la figura directiva y a la complejidad del trabajo directivo, reconociendo las numerosas y variadas tareas que llevan a cabo los directivos en los centros educativos. En este sentido, el autor menciona cuestiones vinculadas “con aspectos académicos, administrativos, de gobierno, relativos a la gestión de los recursos, a las actividades que el centro educativo con instituciones y personas externas y también con actividades subalternas más domésticas, imprevistas y contingentes” (p. 70). Considerando las múltiples y variadas funciones, Antúnez reconoce que los directivos desempeñan diversos roles, como podrían ser de negociación, de promoción de innovación, de creación de cultura, de gestión de la información, etc.

Bolívar (2013), de acuerdo con Pont et al. (2009), sostiene la necesidad de disponer de roles directivos orientados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las tareas de gestión. Según Bolívar se precisa autonomía para que el directivo pueda organizar el currículum y al profesorado para una mejora de los resultados escolares. Entre sus funciones el autor destaca la

Saida López Crespo (2020)

construcción de una visión colectiva, la creación de culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal.

Otros autores como Freire y Miranda (2014) definen al directivo como “principal responsable de la gestión escolar, cumple un papel central al articular, conducir y facilitar una serie de procesos al interior de la escuela.” (p. 12). Específicamente, la gestión escolar para estos dos autores engloba de forma complementaria dos tipos de liderazgo, uno orientado hacia la administración de los centros educativos, asumiendo responsabilidades de planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación, y otro orientado a lo pedagógico. Este último liderazgo implica funciones dedicadas a alinear la instrucción en las aulas con los objetivos educativos y a supervisar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Vázquez, Liesa y Bernal (2016), en sintonía con los anteriores autores, conceptualizan el rol directivo como una figura polivalente y multifuncional. Estos autores asocian el rol directivo a una cierta complejidad en su función que puede conllevar a la falta de profesionalización. Concretamente, según Vázquez et al.: “uno de los grandes problemas al que se enfrenta la profesionalización de la función directiva es que no existe consenso sobre lo que significa ser director en nuestro país” (p. 170).

Castillo, Puigdellivol y Antúnez (2017) se refieren al perfil del liderazgo pedagógico compartido que asumen los directivos, pero también ex secretario del equipo directivo, jefe de estudios y docentes con más experiencia. A partir de la investigación que llevan a cabo estos autores construyen la siguiente tabla (ver Tabla 20) con un perfil de capacidades y actitudes que favorecen el buen ambiente de trabajo y de aprendizaje en el centro educativo.

Tabla 20. Perfil del liderazgo pedagógico compartido en la CdA (Castillo, et al., 2017, p. 55).

Capacidades y habilidades	Valores y actitudes
Capacidad de escucha, diálogo y comunicación: argumentación, influir en otros, llegar a consensos, empatía	Compromiso y automotivación: implicación con el proyecto de CdA.
Capacidad de trabajo en grupos: animar y tirar del carro, incentivar, impulsar	Optimismo: Actitud positiva frente a los problemas.
Capacidad reflexiva: autocrítica, inteligencia, paciencia, control de estrés, equilibrio emocional.	Alegría: contagiar entusiasmo, buen carácter
Capacidad creativa: agilidad mental para la resolución de conflictos, proponer mejoras, emprender con acciones innovadoras.	Respeto y tolerancia: a las opiniones de los otros, a las decisiones unilaterales, a la experiencia y veteranía
Capacidad organizativa: exigencia por el trabajo bien hecho, tomar decisiones, gestión de recursos humanos y económicos.	Solidaridad: acompañamiento y ayuda.

De igual modo que Bolívar (2013) y Pont et al. (2009), Tintoré (2017) y Moral (2018) apuntan a un liderazgo para el aprendizaje. Este liderazgo se fundamenta a partir del concepto de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional. Se trataría de un liderazgo instruccional compartido donde el directivo, a diferencia del liderazgo instruccional tradicional, se convierte en un facilitador-guía y promotor del cambio, que empodera al profesorado, a partir del liderazgo distribuido, para la mejora de su propia práctica. Se hace evidente la consideración del liderazgo como una tarea colegiada y compartida (Villa, 2019).

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

En esta misma línea, McMahon (2019) señala la necesidad de recuperar lo que se considera el rol central del directivo: líder del aprendizaje. La autora considera que para lograr un cambio a nivel del sistema y mejorar los resultados educativos se necesita mejorar la calidad de los docentes y líderes. Ante esta necesidad, el directivo como líder del aprendizaje empodera a todos los docentes, también líderes de aprendizaje, construyendo y fortaleciendo enfoques distributivos y colaborativos.

Gairín (2004, 2020) considera que la realidad actual precisa de directivos que actúen como agentes de cambio focalizados en la actividad formativa del centro educativo. Los directivos como agentes de cambio desarrollan su actividad transformadora en todo el centro educativo, pero se centran en los aspectos vinculados con el liderazgo instructivo y pedagógico, convirtiéndose, así, en líderes pedagógicos orientados a la estructuración de los centros educativos como comunidades profesionales de aprendizaje.

García-Rodríguez, Carmona, Fernández-Serrat y Teixidó-Saballs (2020) parten de la consideración de tres principales roles que desempeña el directivo de un centro educativo: (1) rol de instrucción, como líder pedagógico para los docentes e indirectamente para los alumnos; (2) papel informativo, promoviendo la escuela a la comunidad y manteniendo el contacto con las familias y autoridades y (3) rol administrativo, como gerente o administrador del centro educativo. Concretamente, según estos autores, los directivos españoles se ven a sí mismos como líderes de instrucción, pero pasan la mayor parte de su tiempo realizando tareas administrativas.

La aproximación a la concepción del rol directivo permite concluir, para comenzar, que no existe una definición como tal de rol directivo, y, por lo tanto, sus funciones y responsabilidades no están claramente determinadas. A su vez, tanto la revisión de la legislación vigente como de la literatura proporciona una concepción del directivo como agente que desarrolla múltiples y variadas funciones. Esto ha conllevado que algunos autores como Vázquez et al. (2016) caractericen el perfil directivo como complejo y polivalente, ya que los límites entre sus múltiples funciones no acaban de ser del todo claros.

Sin embargo, se constata como en los últimos años la literatura ha destacado la función pedagógica del rol directivo. Concretamente, los autores se han centrado en analizar el papel del directivo como líder para el aprendizaje, ya que, aunque, la legislación incorpora la función pedagógica sus tareas asociadas parecen no ser una representación total de la incidencia que debería tener esta función. Un ejemplo podría ser cuando los autores se refieren al rol directivo orientado a la mejora de la calidad de la práctica docente, ya que la legislación no considera directa y explícitamente este punto.

4.2. El rol directivo y el aprendizaje informal del profesorado

En el primer capítulo teórico, ya se expresó la importancia que adquiere la organización para posibilitar y promover el aprendizaje informal en el lugar de trabajo. Es más, la literatura defiende la idea de un enfoque formal dentro de la organización para apoyar y facilitar el aprendizaje informal (Jones y Dexter, 2014; Marsick y Volpe, 1999; Marsick y Watkins, 2001; Clark, et al., 2018).

Creemos que, junto con este reconocimiento, las organizaciones deben proporcionar a propósito un ambiente de trabajo que promueva y aliente las

oportunidades para el aprendizaje informal continuo. Las organizaciones necesitan ayudar a las personas a tomar decisiones más informadas sobre lo que van a aprender y ayudarlas a ver cómo sus propios objetivos se combinan con los de la organización. (Marsick y Volpe, 1999, p. 3)

Marsick y Volpe (1999) defienden que el aprendizaje informal debe estar respaldado por acciones, estructuras, procesos, prácticas y culturas organizacionales. Es decir, sostienen que, aunque el proceso de aprendizaje informal se deje en manos de los profesionales, el aprendizaje debe ser apoyado e impulsado por la organización.

Desde este posicionamiento los autores describen algunas de las responsabilidades que tienen las organizaciones de cara a la mejora de aprendizaje informal de los profesionales.

1. Las organizaciones deben, por un lado, alentar y recompensar la curiosidad y la experimentación, y, por otro lado, diseñar trabajos, prácticas laborales y relaciones laborales que permitan la interacción y la colaboración entre los profesionales.
2. Los directivos de las organizaciones deben estar al día e identificar los cambios externos e internos que afectan a la organización y a sus miembros.
3. Las organizaciones necesitan identificar los aprendizajes informales de sus miembros, probar su aplicabilidad a otras circunstancias y compartirlos con los demás profesionales.
4. Las organizaciones deben aumentar las posibilidades de que los profesionales conozcan nuevas personas, experimenten nuevos desafíos y nuevas experiencias y lleven a cabo revisiones periódicas sobre sus objetivos de aprendizaje, sus acciones y sus consecuencias.

Marsick y Watkins (2001), apoyando la idea de que el aprendizaje informal se puede mejorar con facilitación, afirman que “estos problemas hacen imprescindible que enseñemos estrategias a los estudiantes adultos para hacer este tipo de aprendizaje más visible y más riguroso” (p. 31).

Sin embargo, cabría poner especial atención a dos grandes retos que señalan Marsick et al. (2008) respecto al papel de la organización para promover el aprendizaje informal en esta:

1. Cómo las organizaciones pueden apreciar el poder del aprendizaje informal como un mecanismo para lograr los objetivos de la organización.
2. Cómo el aprendizaje informal puede institucionalizarse sin formalizarse.

Según estas autoras, las implicaciones para las organizaciones son encontrar formas de crear entornos más seguros y estimulantes que premien la colaboración y ayuden a los profesionales a desarrollar habilidades de aprendizaje y mejoren sus competencias para que se hagan responsables de sus carreras y menos dependientes de la organización.

Asumiendo el papel de la organización para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo y reconociendo al directivo como máximo responsable de la organización, diversos autores identifican el rol del directivo como máximo condicionante para el aprendizaje informal del profesorado (Bednall y Sanders, 2017; Coetzer, Wallo y Kock, 2019; Eraut, 2004; Jones y Dexter, 2014; Michael, 2012; Stevenson, et al., 2016).

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Para comenzar, varios autores han analizado el rol del directivo para el aprendizaje profesional de los docentes. Leithwood (1992) justifica la responsabilidad del directivo para promover el desarrollo profesional de su profesorado a partir de la creación un conjunto de lineamientos generales orientados a esta misión. El autor presenta una diversidad de estrategias que el directivo puede aplicar, muchas de ellas dirigidas a la construcción de aprendizajes informales:

- Informar al profesorado de sus oportunidades profesionales.
- Diseminar materiales profesionales y curriculares a los maestros con seguimiento personal y discusión.
- Focalizar la atención del profesorado a través de reuniones y contactos informales sobre un tema específico.
- Solicitar la opinión del profesorado con relación a cuestiones de las actividades de sus clases o sobre temas de la escuela.
- Empoderar al profesorado para que experimente e innove en sus prácticas.
- Reconocer y compartir los logros del profesorado.
- Trabajar junto a los profesores en sus clases para resolver problemas o implementar cambios.
- Ayudar al profesorado a tener acceso a recursos externos.
- Ayudar al profesorado a organizarse para observar a otros profesores.

Ash y Persall (2000) se refieren a la teoría del liderazgo formativo basada en la creencia de que existen numerosas posibilidades de liderazgo y muchos líderes dentro del centro educativo. Adoptando este liderazgo, el trabajo del directivo es crear oportunidades de aprendizaje para el profesorado con el objetivo final de convertirlos en líderes. De esta manera, esta teoría se basa en el concepto de docente como líder y el director como líder de líderes. Concretamente, bajo esta teoría el directivo llevo a cabo las siguientes actuaciones: (1) establecer altas expectativas para el desempeño de docentes y estudiantes; (2) crear oportunidades para la colaboración de docentes; (3) predecir el futuro; (4) fomentar y apoyar prácticas innovadoras y (5) crear oportunidades para el aprendizaje del profesorado.

Por su parte, Bredeson y Johansson (2000) afirman que “el director está en una posición única para influir en la implementación de estos principios rectores y afectar la calidad general del desarrollo profesional de los docentes” (p. 386). Concretamente, los autores identifican siete formas en cómo los directivos pueden contribuir a la construcción de un entorno de aprendizaje en el centro educativo que favorezca el desarrollo profesional del profesorado. Estas formas incluyen: (1) alinear el desarrollo profesional con los objetivos escolares y las necesidades de los docentes; (2) empoderar a los maestros como tomadores de decisiones; (3) identificar necesidades; (4) desarrollar procesos de planificación en curso; (5) crear diálogos sobre el desarrollo profesional docente; (6) apoyar una variedad de oportunidades de aprendizaje para los maestros; y (7) mantener el enfoque en el aprendizaje del estudiante.

Otros autores como Youngs y King (2002) abordan el liderazgo directivo para el desarrollo profesional de los docentes a partir del desarrollo de la capacidad organizativa del centro educativo. Es decir, los autores defienden que el directivo puede mejorar el desarrollo profesional de sus docentes mejorando las condiciones internas del centro educativo. A través del estudio que llevan a cabo comprueban como los directivos influyen en la mejora de la capacidad escolar estableciendo relaciones de confianza entre los docentes, proporcionando estructuras para la

colaboración y la reflexión de los docentes, construyendo compromiso compartido con los objetivos escolares y ayudando a los docentes a generar reformas internas. Concretamente, respecto a esta última estrategia, los autores observan resultados positivos cuando los directivos permiten a los docentes ayudar a diseñar y facilitar actividades de desarrollo profesional y, sobre todo, cuando los directivos también participan de estas actividades.

Wahlstrom y Seashore (2008) analizan la influencia del liderazgo directivo en la mejora de las prácticas docentes en el aula y llegan a las siguientes conclusiones:

- La confianza entre directivo y docente no tiene un efecto directo en la mejora de las prácticas docentes, pero sí la tienen las relaciones de confianza entre docentes.
- El liderazgo compartido en la toma de decisiones es un factor determinante. Cuando los directivos responsabilizan a otros docentes en la toma de decisiones refuerzan las normas de la comunidad profesional y une a los docentes en las decisiones estratégicas sobre sus prácticas en el aula. En palabras de los autores “cuando los docentes participan en la toma de decisiones que los afectan, tienden a fortalecer o profundizar su práctica educativa” (p. 483).
- Cuando los docentes comparten ideas sobre la práctica docente y las discuten disminuyen la dependencia del directivo como fuente directa de conocimiento experto. Según estos autores los docentes recurren al directivo cuando la comunidad profesional es débil.
- El diálogo reflexivo, las normas y valores compartidos, el sentido colectivo de responsabilidad y las oportunidades para observar y discutir prácticas docentes fortalecen la mejora de la práctica docente.

Estas conclusiones dan pistas acerca del rol directivo para la mejora docente, ya que ofrecen orientaciones respecto a algunas actuaciones que debería llevar a cabo el directivo, como, por ejemplo, empoderar a los docentes en la toma de decisiones, propiciar las relaciones entre docentes, entre otras.

La OECD (2014b), a través del estudio TALIS 2013, examina si el liderazgo instructivo que llevan a cabo los directivos se relaciona con roles directivos orientados al desarrollo escolar y docente. Concretamente, TALIS analiza el liderazgo instructivo a partir de la participación de los directivos en las siguientes actividades:

- Tomar medidas para apoyar la cooperación entre los docentes para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza.
- Tomar medidas para asegurar los docentes se responsabilizan de mejorar sus habilidades de enseñanza.
- Tomar medidas para garantizar que los docentes se sientan responsables de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Este estudio muestra cómo los directivos con niveles más altos de liderazgo instructivo tienen más probabilidades de informar que trabajan en un plan de desarrollo profesional para su centro educativo. TALIS concluye que “los directivos que informan niveles más altos de liderazgo educativo también informan que dedican más tiempo a tareas directamente relacionadas con la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las prácticas de sus docentes” (p. 76).

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Evans (2014) apunta hacia varias consideraciones que el directivo debería contemplar de cara a mejorar el desarrollo profesional de los docentes. Por un lado, las actuaciones directivas no deben orientarse únicamente a buscar cambios en las prácticas docentes, sino también se necesitan cambios en las actitudes, en la capacidad intelectual y en la mentalidad de los docentes. Por otro lado, y en relación con lo anterior, los directivos deben reconocer, más allá de las oportunidades formales de aprendizaje, otras formas integradas en la práctica laboral que permitan un mejor y global desarrollo de la profesionalidad docente. Como última consideración, Evans (2014) se refiere a un liderazgo para el desarrollo profesional flexible y centrado en el docente como individuo y no como un grupo homogéneo.

Otro estudio para destacar es el llevado a cabo por Li, Hallinger y Ko (2016) que busca analizar la relación entre el liderazgo instructivo del directivo y el aprendizaje de los docentes que tiene lugar en el centro educativo. Las dimensiones que utilizan estos autores para conceptualizar el liderazgo instructivo son: gestión estratégica, desarrollo docente, gestión de la calidad, gestión de recursos y del personal y comunicación externa (ver Figura 28).

Figura 28. Dimensiones del liderazgo directivo (Li et al., 2016, p. 79).



En relación con la idea defendida por Youngs y King (2002), el estudio de Li et al. (2016) evidencia que el liderazgo instructivo del directivo no tiene un efecto directo sobre el aprendizaje de los docentes, sino son las condiciones del centro educativo las que tienen efectos directos en el aprendizaje docente. Esto lleva a los autores a pensar que el directivo crea las condiciones organizativas adecuadas para el aprendizaje profesional docente. Concretamente, los autores se refieren a la “capacidad escolar” como el máximo condicionante mediador entre el liderazgo instructivo del directivo y el aprendizaje docente. Los factores de capacidad escolar son: confianza, comunicación, alienación, capacidad de recursos, carga de trabajo, cooperación y compromiso organizacional.

Asimismo, el estudio de Lijuan y Hallinger (2016) llega a resultados parecidos respecto al de Li et al. (2016). Los autores comprueban cómo la comunicación funciona como mediador entre el liderazgo

Saida López Crespo (2020)

directivo y el aprendizaje profesional de los docentes. Para estos autores la comunicación actúa “un canal habilitador a través del cual el liderazgo impacta el aprendizaje profesional de los docentes y la capacidad de mejora de la escuela” (p. 205).

Otro estudio que también muestra efectos indirectos, pero significativos, del liderazgo directivo para el aprendizaje profesional del docente es el de Liu y Hallinger (2018). Concretamente, el estudio confirma que el liderazgo instructivo del directivo incide en el aprendizaje docente a través de la autoeficacia del docente, es decir, “la autoeficacia del docente como un camino potencialmente importante a través del cual el liderazgo sostiene el aprendizaje profesional del docente” (p. 519). Según los autores estos resultados indican que los directivos deben enfocarse hacia la motivación, el apoyo y la facilitación del aprendizaje de sus docentes. Otra de las conclusiones de este estudio y que resulta de especial interés es la siguiente:

Los directores deben adoptar una definición funcional de "aprendizaje de docentes" que vaya más allá de "asistir a cursos y talleres". Deberían aprovechar las oportunidades para fomentar el aprendizaje de los docentes mediante el intercambio de conocimientos en el trabajo, grupos de investigación docente, tutoría, planificación colaborativa y resolución conjunta de problemas. Obtener valor del aprendizaje en el trabajo, independientemente de la fuente, requiere un “apoyo intangible” de los directivos y líderes de nivel medio que encuentran recursos, estructuran el tiempo para que los docentes se observan entre sí y participen en actividades de aprendizaje con sus docentes. (p. 521)

A pesar de que los anteriores autores y/o estudios no se han enfocado directamente en el rol del directivo para el aprendizaje informal de los docentes, muchos de ellos han apuntado hacia su consideración, bien, aludiendo hacia la necesidad de que el directivo contemple otras formas de aprendizaje profesional más allá de las actividades formales (Bredeson y Johansson, 2000; Evans, 2014; Liu y Hallinger, 2018) o, bien, haciendo referencia a actividades o prácticas informales para el aprendizaje profesional docente (Leithwood, 1992; Li, et al., 2016; Youngs y King, 2002; Wahlstrom y Seashore, 2008).

Sin embargo, algunos autores ponen especialmente el foco de atención en el papel que deben desempeñar los directivos para promover el aprendizaje informal en el profesorado. En este sentido, Eraut (2004) destaca la importancia del rol informal de los directivos para este cometido. Concretamente, en palabras de Eraut (2004), “designar directivos y desarrollarlos para este nuevo rol de facilitar el aprendizaje sería un movimiento altamente significativo” (p. 271). En esta misma línea, Marsick et al. (2008) aluden la necesidad de investigar el papel del directivo en el diseño y la actualización de contextos de aprendizajes favorables para el aprendizaje informal de los profesionales en la organización.

Jurasaite-Harbison (2009) lleva a cabo un estudio que constata cómo el rol del directivo puede determinar el aprendizaje informal de los docentes en el centro educativo. Concretamente, la autora observa como en diferentes centros educativos las oportunidades para el aprendizaje informal y para las relaciones profesionales están marcadas por el liderazgo del directivo.

Ahora bien, un primer paso hacia la consideración del rol directivo para el aprendizaje informal de los docentes es, según Jones y Dexter (2014), el conocimiento y el reconocimiento por parte de los directivos de la contribución del aprendizaje informal. Es decir, para que los directivos apoyen y

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

promuevan el aprendizaje informal del profesorado en sus centros previamente deben tomar conciencia de este aprendizaje y de sus conexiones con el aprendizaje formal. Y como siguiente paso, Jones y Dexter señalan que los directivos deben considerar las implicaciones que sus prácticas y estrategias tienen en la promoción de este aprendizaje.

Beck y Kosnick (2014) aludiendo al desconocimiento de los docentes acerca de sus aprendizajes informales y sus posibilidades para generarlo, reconocen el papel fundamental que deben desempeñar los directivos en este punto. Estos autores consideran que un paso importante para facilitar el aprendizaje informal de los docentes es ayudarlos a comprender su naturaleza y potencial. A su vez, señalan que los directivos deben proporcionar tiempo, recursos y aliento para este aprendizaje y no solo para el aprendizaje formal.

El estudio de Grosemans et al. (2015), todo y no ir dirigido al análisis del rol del directivo para el aprendizaje informal de los docentes, revela que muchos docentes consideran clave al directivo escolar para sus aprendizajes informales en el centro educativo. Principalmente, estos docentes señalan que el rol del directivo se orienta, por un lado, al apoyo y la autonomía para experimentar con nuevas prácticas, proporcionándoles tiempo e interesándose por sus impresiones, y, por otro lado, al estímulo para reflexionar sobre la práctica docente.

De la misma forma que Grosemans et al. (2015), Bednall y Sanders (2017) no tienen como objetivo de estudio examinar el rol directivo, pero comprueban a través de su investigación cómo los directivos desempeñan un papel clave para permitir y alentar la participación en actividades informales de aprendizaje. Estos autores consideran fundamental que los directivos proporcionen suficiente tiempo y recursos para que tenga lugar el aprendizaje informal y, además, alienten a los docentes a compartir nuevos conocimientos con su equipo y llevan a cabo discusiones entre ellos para la mejora de la práctica docente.

Lecat et al. (2019) también ponen de relevancia la necesidad de que los directivos apoyen el desarrollo de actividades de aprendizaje informal por parte de los docentes como punto de partida para la generación estos aprendizajes en el centro educativo. A su vez, estos autores plantean como prioridad el hecho de que estos directivos comprendan la forma en que los docentes aprenden informalmente para ser capaces de crear un entorno de aprendizaje dentro del centro que posibilite este aprendizaje informal por parte.

Hasta el momento se ha reconocido la importancia que tiene el rol directivo en el aprendizaje informal del profesorado por su incidencia directa en el establecimiento y la organización de los elementos que conforman un centro escolar. Como se ha podido comprobar, se trata de un rol orientado a posibilitar los aprendizajes informales que los docentes pueden generar en el centro educativo. El siguiente apartado aborda más específicamente las posibles funciones y actuaciones que los directivos podrían llevar a cabo para desarrollar este rol.

4.3. Funciones y actuaciones directivas

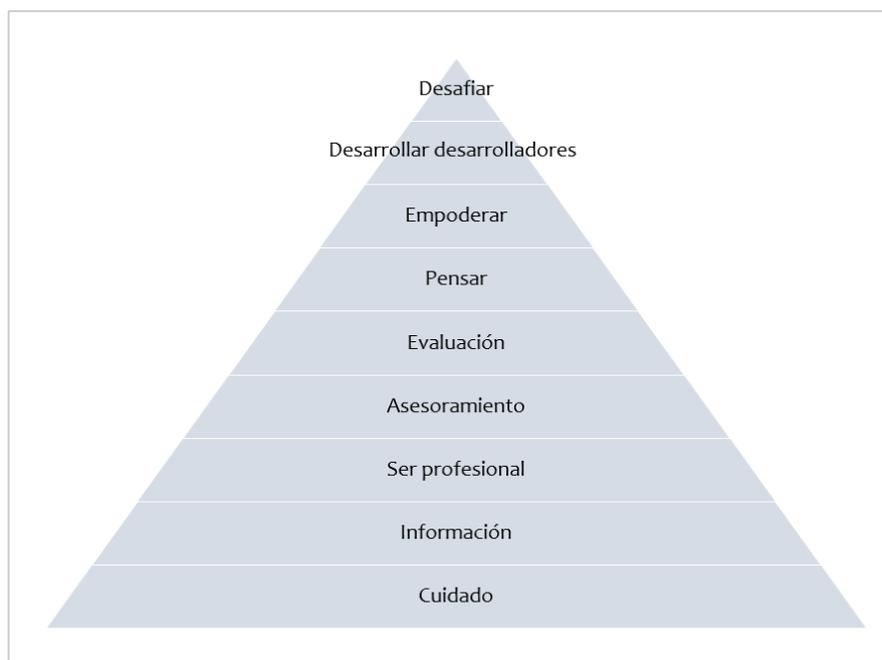
Este apartado realiza una revisión a diferentes autores y estudios que indagan acerca del comportamiento directivo para facilitar el aprendizaje informal de sus profesionales. Esta revisión permite identificar las principales funciones y actuaciones asociadas a este comportamiento directivo. Cabe decir que, debido a la escasa investigación sobre el rol directivo para facilitar el

aprendizaje informal del profesorado, la revisión no se enfoca exclusivamente en los directivos de centros educativos. Sin embargo, se considera que las referencias presentadas pueden resultar de interés, ya que, exponen ideas generales y/o los componentes organizativos (objetivos, estructura, recursos, sistemas y métodos de trabajo, entre otros.) que mencionan se encuentran presentes también en los centros educativos.

Los maestros de hoy viven en una sociedad y trabajan en una profesión donde las demandas cambian y se expanden continuamente. Para preparar a sus alumnos para tener éxito en esta sociedad, los maestros deben estar dispuestos a aprender continuamente, ampliar sus propias habilidades y asumir roles de liderazgo cada vez mayores. Y los directores deben crear un ambiente que apoye la colaboración entre los maestros; proporciona tiempo para el desarrollo profesional de los docentes; y reconoce, premia y celebra el concepto de maestro como líder. (Ash y Persall, 2000, p. 15)

Beattie (2006) presenta una jerarquía de comportamientos directivos para facilitar y apoyar el desarrollo de habilidades en el lugar de trabajo (ver Figura 29). Los comportamientos que ocupan las posiciones más bajas de la pirámide (cuidado, información y profesionalidad) son los niveles de comportamiento más básicos y acostumbra a ser los más practicados por los directivos. En el otro extremo, se encuentran los comportamientos directivos más exigentes (empoderamiento y desafío) que se orientan a ayudar a los profesionales a aprender por sí mismos.

Figura 29. Jerarquía de comportamientos facilitadores (Beattie, 2006, p. 107).

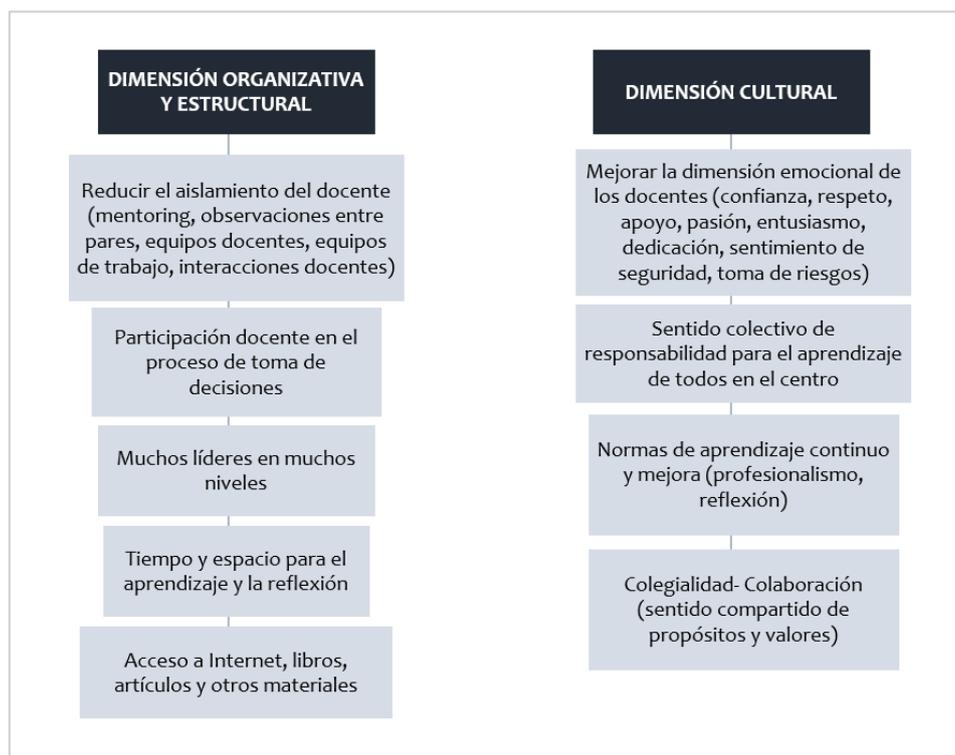


Teniendo en cuenta la incidencia del directivo sobre las condiciones organizativas, estructurales y culturales del centro educativo, Michael (2012) presenta algunas condiciones sobre las que el directivo podría actuar de cara a facilitar el acceso de los docentes a las oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo (ver Figura 30).

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Figura 30. Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje del profesorado (Michael, 2012, p. 229).



Concretamente, esta autora sugiere con su estudio que el directivo desempeña un papel crucial en la estimulación del aprendizaje informal del profesorado a partir de la creación de una cultura colaborativa. Según los hallazgos de su estudio, el profesorado disponía de más oportunidades de aprendizaje informal en el centro educativo cuando el directivo (p. 209):

- Alentaba las relaciones de colaboración y las interacciones del personal.
- Alentaba la participación de oportunidades estructuradas de aprendizaje informal, como la tutoría, el trabajo en equipo y la observación entre pares.
- Asumía el papel de motivador y facilitador del desarrollo profesional de los docentes.
- Alentaba al intercambio de una visión común y valores comunes.
- Promovía la reflexión modelada.
- Fomentaba la eficacia escolar.
- Ofrecía orientación clara a los docentes.

Cunningham y Hillier (2013), además de identificar actividades para aprender informalmente en el lugar de trabajo, reconocen procesos o dinámicas clave para facilitar este aprendizaje informal. Según estos autores para que se lleven a cabo estos procesos se necesita el apoyo y la implicación del directivo de la organización. Concretamente, Cunningham y Hillier distinguen cuatro tipos de procesos:

1. Procesos de planificación.
 - Parámetros de definición: procedimientos que fomenten la responsabilidad, el establecimiento de objetivos, la asignación de tiempo, etc.
 - Emparejar profesionales con tareas: identificar las competencias de los profesionales y vincularlos a oportunidades de aprendizaje.

- Planificación de necesidades individuales: identificar expectativas y evitar el aumento innecesario de la carga de trabajo y el estrés.
 - Utilizar la base de datos de habilidades: registrar las habilidades de los profesionales y publicar oportunidades de trabajo interno.
2. Aprendizaje activo y modelado.
- Definición del mapa general de carrera: definir actividades de aprendizaje informal de los profesionales y proporcionar tiempo, espacio y apoyo.
 - Desarrollar redes de aprendizaje activo: motivar a la creación de redes que realicen discusiones sobre temas significativos para los profesionales.
 - Compartir el aprendizaje con compañeros: compartir experiencias informales de aprendizaje dentro de la organización.
 - Identificación de modelos de conducta positivos: identificar modelos de conducta, reconociendo a profesionales como líderes, supervisores o mentores que demuestren prácticas positivas.
 - Reconocer comportamientos positivos: reconocer comportamientos susceptibles de ser modelos a seguir.
 - Fomentar comportamientos proactivos: motivar a los profesionales a comprometerse y ser responsables de su aprendizaje y desarrollo profesional.
 - Fomentar las relaciones de apoyo: desarrollar relaciones de aprendizaje y utilizar planes de aprendizaje.
3. Dinámica de la relación.
- Comunicarse claramente: escuchar y comprender las necesidades de aprendizaje.
 - Confianza: relaciones que respeten la confidencialidad de todas las partes.
 - Respeto mutuo: relaciones positivas fundamentales en el respeto mutuo de opiniones, ideas y decisiones.
 - Conexiones positivas: relaciones de trabajo positivas y naturales.
4. Aprendizaje orientado a la aplicación.
- Reflexión sobre el aprendizaje del trabajo central: alentar la reflexión basadas en la resolución de problemas reales dentro de la organización.
 - Vinculación con la evaluación del desempeño: vincular los aprendizajes al Plan de desarrollo de los profesionales para reconocer formalmente las actividades y conectar el aprendizaje con el trabajo.
 - Enfoque de aprendizaje: enfocar el aprendizaje a planes con metas y objetivos claros.
 - Enfoque de mentoría: identificación de brechas de conocimiento, de objetivos y expectativas para la relación de mentoría y de mentores con habilidades vinculadas a los objetivos de desarrollo de los profesionales.
 - Siguiendo a través: hacer un seguimiento de experiencias de aprendizaje para determinar posibles futuras experiencias.

Estos cuatro tipos de procesos y dinámicas pretenden, por un lado, facilitar el aprendizaje informal de cada uno de los profesionales, vinculando sus necesidades individuales a diferentes oportunidades de aprendizaje, y, por otro lado, institucionalizar este aprendizaje en la

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

organización, integrándolo en sus dinámicas y estructuras. En palabras de Cunningham y Hillier (2013): “Estos subtemas sugieren que el aprendizaje informal se conecte con la planificación a largo plazo de una organización, el proceso de evaluación del desempeño y se base en el trabajo diario de un individuo” (p. 47).

Otro de los estudios que contempla posibles actuaciones directivas para facilitar y promover el aprendizaje informal en el lugar de trabajo es el realizado por Döös, Johansson y Wilhelmson (2015). Estos autores hacen una distinción entre intervenciones directas e indirectas. Mientras las directas utilizan la comunicación para influir en las concepciones de las personas, las indirectas se refieren a cambios en el ambiente de trabajo para influir en los actos y concepciones. Considerando las intervenciones indirectas, los autores destacan dos principales intervenciones:

1. Alineación de estructuras: para alinear el trabajo con la organización, tanto de estructuras sociales (normas y reglas institucionalizadas) como organizativas (rediseño del organigrama o de la composición de los equipos).
2. Liberación de estructuras sociales y organizativas: creación de un espacio de acción que de autonomía a las personas para estimular nuevos patrones de interacción y compartir la experiencia; a su vez, la ruptura deliberada de estructuras organizativas existentes.

En la misma línea que los anteriores autores, Haiyan, Walker y Xiaowei (2017) comprueban que los directivos hacen uso de estrategias para construir y fomentar las condiciones de aprendizaje considerando tres componentes organizativos interrelacionados: (1) las estructuras, (2) los valores y (3) las relaciones.

1. Rediseño de las estructuras escolares para mejorar el aprendizaje del profesorado.
 - Adoptar un enfoque conectivo para reorganizar las actividades de enseñanza e investigación escolar: construir conexiones entre las actividades de aprendizaje y los profesionales, intentando implicar a todos ellos. Además, se relacionan los temas de aprendizaje con los problemas o dificultades de los docentes.
 - Crear amplias oportunidades para que los docentes presenten y reflexionen sobre sus prácticas: crear escenarios para que los docentes exhiban sus prácticas y reflexionen conjuntamente sobre ellas.
 - Modificar las políticas de evaluación docente para resaltar la importancia del aprendizaje continuo y la reflexión: pedir a los docentes la realización de mini proyectos de investigación relevantes para la enseñanza en el aula. De esta manera, los docentes mejoran sus habilidades de investigación y de reflexión. Por otro lado, se motiva a los docentes a participar en concursos enviando propuestas de investigación.
2. Promover y valorar el aprendizaje como parte de la vida profesional.
 - Modelar el valor del cambio y la innovación: los directivos modelan las expectativas de los docentes participando en procesos de innovación y experimentación. Los docentes deben estar convencidos de que los directivos se preocupan por el aprendizaje de cada docente.
 - Invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de los docentes y acompañarlos en sus procesos de aprendizaje: los directivos presencian el trabajo de los docentes y les ofrecen comentarios constructivos, de tal manera que los docentes sienten que los directivos se preocupan por su aprendizaje.

- Encender la pasión de los maestros por una mejor enseñanza mostrándoles el crecimiento de los estudiantes: los docentes necesitan ver que su propio aprendizaje tiene efectos positivos en los estudiantes para motivarse a buscar de manera proactiva oportunidades de aprendizaje y desarrollo.
3. Crear un clima abierto y de apoyo que conduzca a relaciones de confianza.
- Comprender y cuidar a los docentes en lugar de controlarlos y monitorearlos: los directivos deben confiar en sus docentes para que sientan seguridad a la hora de experimentar en su trabajo.
 - Promover el intercambio, la colaboración y la sabiduría colectiva: los directivos adoptan estrategias para fomentar una cultura de aprendizaje positiva entre docentes, emparejando, por ejemplo, a dos docentes para una misma tarea.

Estas estrategias directivas, que inciden en las condiciones organizativas, se orientan a la creación de culturas de aprendizaje docentes y se basan en el establecimiento de conexiones entre: las estructuras, los valores y las relaciones, los valores y las acciones, el aprendizaje y el trabajo y las estrategias de liderazgo y el contexto.

Por su parte, Coetzer et al. (2019) construyen un marco conceptual, que comprende un modelo esquemático (ver Figura 30), para explicar cómo los directivos facilitan el aprendizaje informal de sus profesionales en el lugar de trabajo. Cabe decir que este marco se fundamenta en las intervenciones directas e indirectas, planteadas en su momento por Döös, et al. (2015), mediante las cuales el directivo puede influir en el aprendizaje informal de sus profesionales. Sin embargo, el modelo desarrolla las siguientes cuatro formas de intervenciones indirectas:

1. Crear una visión compartida: desarrollar una visión organizacional compartida y construir compromiso hacia esta visión. Disponer de visión compartida es clave para el aprendizaje proactivo de los profesionales.
2. Construir una cultura de aprendizaje: construir y mantener una cultura organizacional homogénea en la que haya valores, expectativas y normas de comportamiento ampliamente compartidas en relación con el aprendizaje en el lugar de trabajo. Según los autores, la centralidad, la autoridad, el contacto frecuente y cercano con los profesionales y las estructuras organizacionales horizontales son elementos decisivos en la construcción de esta cultura de aprendizaje.
3. Intercambio y aplicación de conocimiento: facilitar el intercambio creando lazos de retroalimentación entre profesionales y a través de la proximidad espacial y social de los profesionales.
4. Facilitar el aprendizaje mediante el fomento de la toma de riesgos y la experimentación: condiciones internas como estructuras de gestión simples y planas, flexibilidad interna, comunicación interna informal y un espíritu emprendedor facilitan comportamientos relacionados con la toma de riesgos y la experimentación.

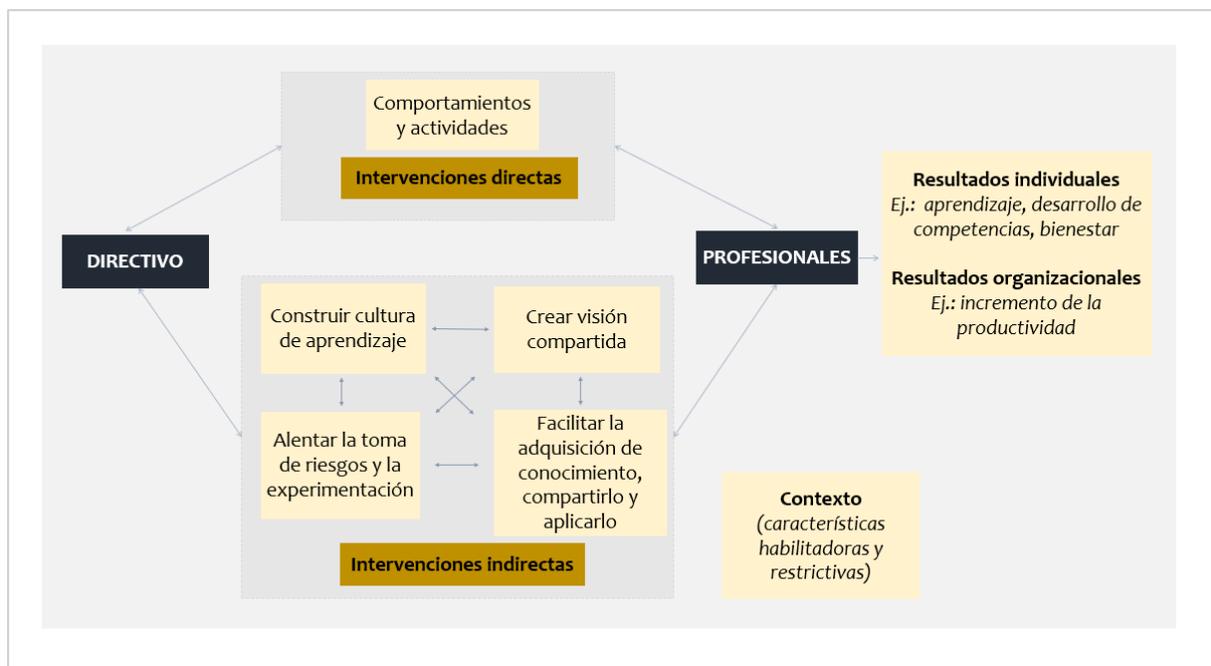
Estas cuatro intervenciones producen resultados a nivel individual y organizacional y, a su vez, los autores afirman que “los intentos del directivo para facilitar indirectamente el aprendizaje de los profesionales probablemente involucren las cuatro intervenciones, pero en diferentes grados” (p.

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

434). Así pues, tal y como se observa en el modelo esquemático a través de las dobles fechas, estas cuatro intervenciones directivas indirectas están interrelacionadas.

Figura 31. Modelo esquemático (Coetzer et al., 2019, p. 436).



Más allá de identificar actuaciones o intervenciones directivas para influir en el aprendizaje informal del profesorado, algunos autores han considerado diferentes roles o funciones directivas (ver Tabla 21), agrupando, por un lado, estas actuaciones y/o intervenciones directivas y reconociendo, por otro lado, diferentes maneras de actuar del directivo sobre el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

Tabla 21. Roles y/o funciones directivas para posibilitar y promover el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

Autor	Roles y/o funciones
Bredeson y Johansson (2000)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicador: interaccionar y brindar oportunidades al profesorado para fomentar un diálogo significativo en torno al desarrollo profesional. ▪ Facilitador: brindar apoyo profesional, psicológico y emocional al profesorado a la hora de afrontar diferentes desafíos o problemas que se encuentra para cumplir con sus objetivos de aprendizaje. ▪ Gerente: desarrollar diferentes funciones para la creación y el mantenimiento de un entorno de aprendizaje, como serían la programación de tiempos, espacios y oportunidades para que el profesorado aprenda, la identificación de recursos, el desarrollo de prácticas de evaluación, etc.
Agashae y Bratton (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñador: construir estructuras organizacionales para un aprendizaje efectivo, como serían políticas, procesos de trabajo o canales de comunicación. ▪ Administrador: considerar la organización como un vehículo para llevar el aprendizaje a la sociedad.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor: ofrecer desafíos y proveer retroalimentación, ser un modelo a seguir mediante la puesta en práctica de comportamientos de aprendizaje deseables, crear un clima seguro con oportunidades para que el profesorado se empodere y experimente e identificar conexiones entre los procesos de trabajo y las personas.
Ellinger y Bostrom (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestor: decir qué deben aprender, controlar y direccionar el aprendizaje. ▪ Facilitador: empoderar y ayudar al profesorado en la construcción de aprendizajes, eliminar obstáculos.
Beattie (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidar: apoyar, alentar, ser accesible, tranquilizar, estar comprometido y empatizar. ▪ Informar: compartir conocimiento. ▪ Ser profesional: modelar roles y planificar. ▪ Asesorar: instruir, coaching, orientar y aconsejar. ▪ Evaluar: dar retroalimentación y reconocimiento. ▪ Pensar: reflexionar. ▪ Empoderar: clarificar, delegar y confiar. ▪ Desarrollar desarrolladores: estimular la adquisición de habilidades y conocimientos por parte de los profesionales para desarrollar a otros ▪ Desafiar: estimular a las profesionales para que desafíen a sí mismos.
Amy (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitación: hacer preguntas, clarificar ideas, delegar proyectos, instruir, compartir información y cumplir con los estándares. ▪ Resolución de problemas y toma de decisiones: asesorar, empoderar para la toma de decisiones, explorar alternativas. ▪ Comunicación y conexión: atender necesidades de aprendizaje individuales, conectar profesionales, reconocer el aprendizaje, incentivar. ▪ Desarrollador: documentar las mejores prácticas y procedimientos para institucionalizar el aprendizaje.
Wallo (2008, 2017)	<p>El directivo como facilitador desarrolla tres roles que pueden ser complementarios dependiendo de la actividad o de factores situacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De apoyo: crear un ambiente de trabajo seguro que permite a los profesionales aprender de los errores y motivar a los profesionales para su desarrollo. ▪ Educador: estimular a los profesionales a reflexionar sobre su trabajo diario, aclarar y ayudar a los profesionales a solucionar problemas y ampliar las oportunidades de aprendizaje en el lugar de trabajo participando de ellas. ▪ Confrontador: exigir cambios y compromisos en los profesionales, no permitir que los profesionales no se impliquen y tomar el control de situaciones críticas.
Carter (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitador: identificar necesidades de aprendizaje, organizar cambios de trabajo, asesorar, guiar, identificar desafíos que generen aprendizaje y crear conexiones sociales.

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Warhurst (2013)	<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollador de profesionales: sensibilizar a los profesionales sobre las opciones de carrera y ayudarles en la construcción de un mapa de su capacidad y potencial para afrontar los retos de su puesto de trabajo.▪ Constructor de relaciones sociales: fomentar la comunicación abierta y dialógica entre los miembros.
Bednall, et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none">▪ Supervisor: ofrecer retroalimentación sobre el desempeño, alentar a los empleados a tratar los errores como oportunidades de aprendizaje y establecer un entorno de intercambio de conocimientos entre los miembros del equipo.
DeMatthews (2014)	<ul style="list-style-type: none">▪ Proporcionar oportunidades de aprendizaje y desarrollo.▪ Organizar las condiciones, oportunidades y experiencias de colaboración y aprendizaje mutuo.▪ Apoyar a los docentes en su práctica diaria.▪ Identificar líderes y apoyarlos en su proceso de liderazgo.
Hetzner, Heid y Gruber (2015)	<ul style="list-style-type: none">▪ Supervisor: proporcionar apoyo, retroalimentación y asesoramiento.
Hirsh (2015)	<ul style="list-style-type: none">▪ Identificador del talento: proyectar a los profesionales proporcionándoles nuevas oportunidades de desarrollo.▪ Conversador: ayudar a los profesionales a exponer sus aspiraciones para alinearlas con los objetivos de la organización.▪ Desarrollador del talento: presentar nuevas asignaciones/proyectos, identificar oportunidades de desarrollo.
Fessehatsion (2017)	<ul style="list-style-type: none">▪ Supervisor: alentar la supervisión de pares, retroalimentar de forma constructiva, planear el proceso de supervisión conjuntamente con los docentes y alentar a los docentes a hacer comentarios reflexivos.
Huggins, Klar, Hammonds y Buskey (2017)	<ul style="list-style-type: none">▪ Creadores de capacidad de liderazgo: conocer intencionalmente a los profesionales, seleccionar profesionales con diferentes perspectivas, crear oportunidades de liderazgo para que otros aumenten su capacidad de liderazgo y explicar a estos profesionales cómo hacer ciertas tareas.
Dawber (2019)	<ul style="list-style-type: none">▪ Facilitador: adopta un enfoque de coach/entrenador: considerar las necesidades individuales de los profesionales, sus preferencias y sus actitudes, repartir responsabilidades, involucrar a otros en la toma de decisiones, ofrecer nuevas oportunidades de aprendizaje, retroalimentar y desafiar a través del pensamiento reflexivo.
Moore y Klein (2019)	<ul style="list-style-type: none">▪ Compartir conocimiento.▪ Hacer preguntas.▪ Fomentar y promover el aprendizaje informal.▪ Crear y seleccionar materiales y objetos de aprendizaje.

Muchos autores caracterizan al directivo como facilitador del aprendizaje informal de los profesionales (Amy, 2008; Carter, 2013; Coetzer et al., 2019; Dawber, 2019; Ellinger y Bostrom, 2002; Michael, 2012; Wallo, 2008, 2017). Según Amy (2008): “facilitar se refiere a hacer que un proceso sea menos difícil para otros mientras se apoya su progreso” (p. 220). Sin embargo, aunque el

directivo actúe como facilitador, los autores identifican diferentes roles que como facilitador podría adoptar para facilitar el aprendizaje informal de sus profesionales.

La anterior tabla presenta una variedad de denominaciones que los autores utilizan para referirse a los roles que adoptan los directivos para influir, de alguna manera, en la generación del aprendizaje informal en el lugar de trabajo (gestor, supervisor, facilitador, desarrollador, comunicador, etc.). Principalmente, las actuaciones que conllevan estos roles se dirigen a dos niveles de actuación: individual y colectivo. Por un lado, los directivos facilitan el aprendizaje informal de sus profesionales de manera personalizada y, por otro lado, intentan que los aprendizajes individuales o determinadas tareas laborales se compartan para generar aprendizajes colectivos informales.

A su vez, estas actuaciones tienen dos principales objetivos, como primer objetivo: proporcionar oportunidades para aprender informalmente creando las condiciones óptimas (espacio, tiempo, recursos) que conduzcan a la realización de actividades para generar aprendizaje informal, y, como segundo objetivo: supervisar el proceso de construcción de aprendizajes informales observando, asesorando y retroalimentado a los profesionales.

Otro objetivo de estas actuaciones directivas, que algunos autores contemplan, es el empoderar a los profesionales en la generación del aprendizaje informal, ya sea haciéndoles responsables de sus aprendizajes y/o asignándoles nuevas responsabilidades en este proceso de generación del aprendizaje informal en el lugar de trabajo.

4.4. Algunos condicionantes

La adopción por parte del directivo de un rol orientado al aprendizaje informal del profesorado, y el consiguiente éxito de sus actuaciones, puede verse afectado por algunos factores relacionados con el propio directivo. A pesar de que la investigación no se ha enfocado al análisis de estos factores, algunos estudios han identificado algunos de estos posibles condicionantes.

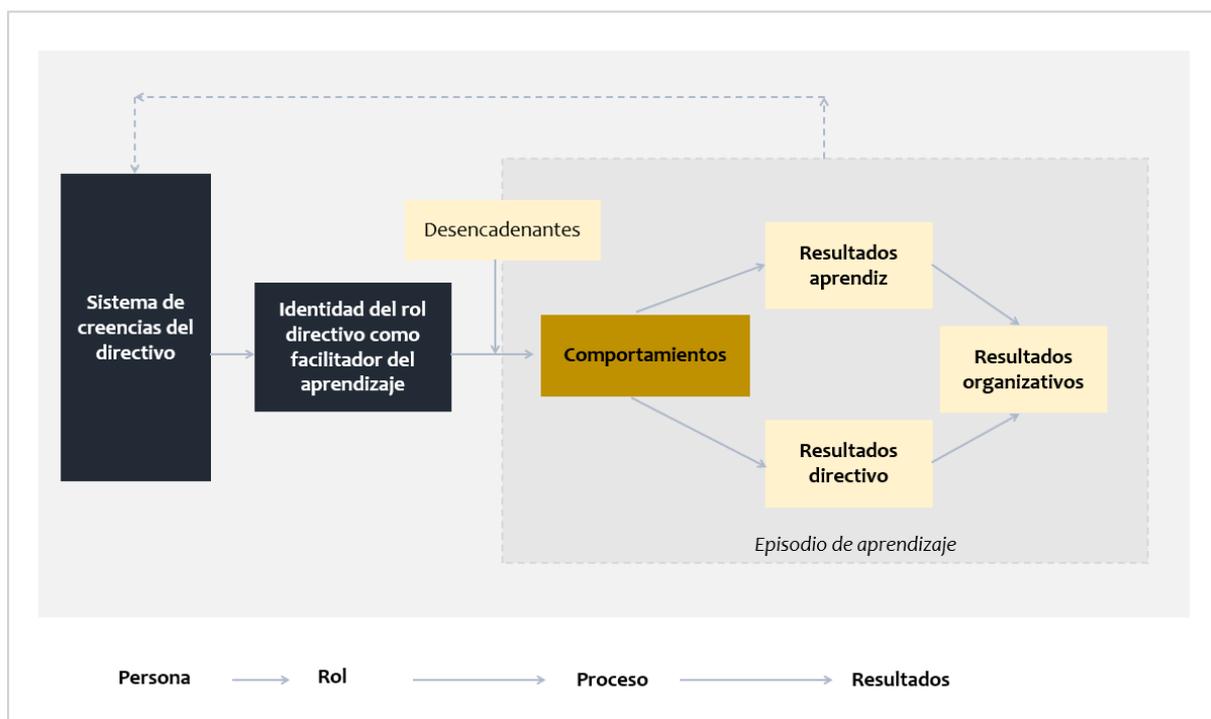
Ellinger y Bostrom (2002) reconocen que el comportamiento directivo en el lugar de trabajo está influenciado por sus creencias que “determinan el significado que se da a los acontecimientos y a las comunicaciones y modelan cómo una persona organiza y enmarca su percepción de una situación (...). Por lo tanto, las creencias son una influencia clave en la motivación y el comportamiento” (p.148). Los autores declaran que las creencias directivas en los procesos de aprendizaje dentro de la organización son críticas al influir en la acción directiva. Por ello, Ellinger y Bostrom se plantean la necesidad de comprender las creencias que influyen en los directivos para facilitar el aprendizaje profesional en el lugar de trabajo.

Para analizar estas creencias los autores se fundamentan en un marco conceptual que representa la relación entre tres elementos clave: la persona, el proceso y el producto (ver Figura 32). La persona es el individuo que desarrolla un rol y lleva asociado un sistema de creencias, que está influenciado por las características, habilidades y experiencias de desarrollo del individuo en relación al rol que está asumiendo. El proceso es el conjunto de comportamientos en el trabajo asociados al rol y el producto son los resultados obtenidos con esos comportamientos.

CAPÍTULO 4.

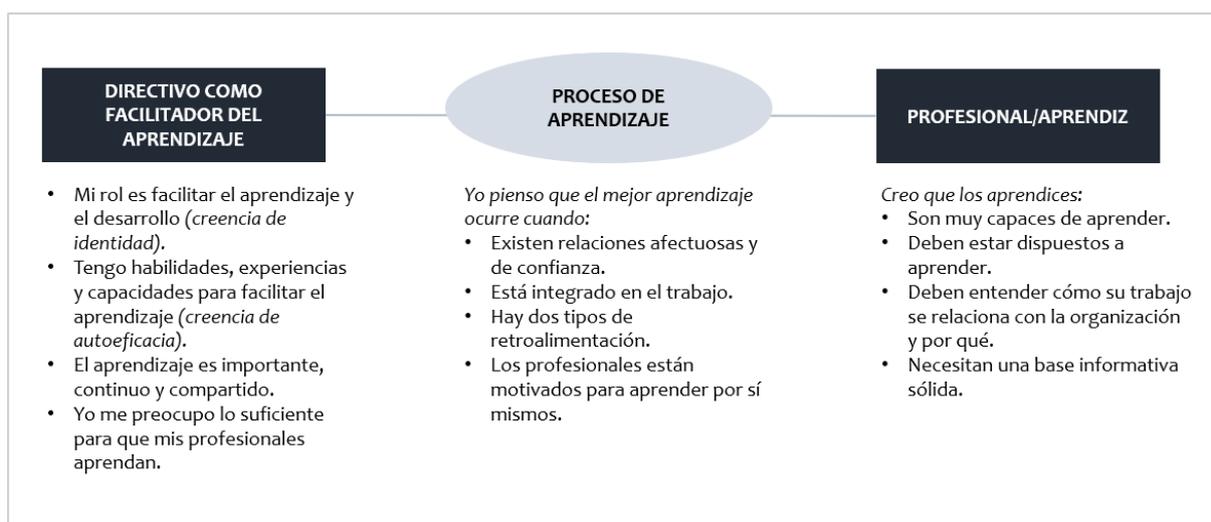
El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

Figura 32. Marco conceptual (Ellinger y Bostrom, 2002, p. 153).



En cuanto al sistema de creencias, los autores contemplan tres grandes tipos de creencias: (1) creencias sobre sus roles y capacidades; (2) creencias sobre el aprendizaje y el proceso de aprendizaje y (3) creencias sobre los profesionales como aprendices. Finalmente, los autores descubren que para estos tres tipos de creencias las que se vinculan con el rol del directivo como facilitador del aprendizaje en el lugar de trabajo del profesorado son las siguientes (ver Figura 33).

Figura 33. Mapa de creencias (Ellinger y Bostrom, 2002, p. 170).



Otros autores como Cooper, Macaluso y Nevins (2016), DeMatthews (2014) y Huggins et al. (2017) también han resaltado la influencia de las creencias directivas en la forma en la que los directivos distribuyen su liderazgo a los docentes. Cuando los directivos tienen altas expectativas hacia el trabajo docente y confían en su capacidad de liderazgo, estos directivos apoyan y alientan a los docentes a ejercer prácticas de liderazgo.

Otro factor condicionante reconocido es la competencia del directivo para el desarrollo de las diferentes actuaciones orientadas a facilitar el aprendizaje informal del profesorado (Carter, 2013; Coetzer, et al., 2019; Wallo, 2008). En relación a este factor se vincula otro que es la necesidad de formación específica para adoptar este rol. Autores como Wallo (2008) y Michael (2012) evidencian con sus estudios que la formación que reciben los directivos no incorpora temas relacionados con el aprendizaje profesional y, por tanto, no los capacita para asumir funciones orientadas al desarrollo del aprendizaje de sus profesionales. Por esta razón, Coetzer et al. (2019) considera fundamental que el directivo, por un lado, disponga de conocimiento acerca de sus actuaciones y del contexto organizativo y, por otro lado, reciba consejos y orientación práctica sobre la implementación de estas actuaciones.

Michael (2012) también plantea la falta de tiempo por parte de los directivos para desempeñar este rol. Finalmente, Carter (2013) señala que la función de facilitación por parte del directivo del aprendizaje informal en el lugar de trabajo será exitosa cuando se den los siguientes componentes clave:

- Objetivos organizacionales explícitos.
- Interés y compromiso del directivo con el aprendizaje de sus profesionales.
- Gestión eficaz del contexto físico y social del trabajo.
- Competencia del directivo en la planificación y el despliegue de estrategias adecuadas para el contexto.
- Capacidad del gerente para aplicar una gama de habilidades adecuadas para las estrategias implementadas.
- Apoyo organizativo demostrado.

4.4. A modo de síntesis

La aproximación conceptual del rol directivo desde la legislación catalana y española y la literatura no ofrece una definición como tal de rol directivo, pero sí proporciona una concepción del directivo como agente responsable del centro educativo que desarrolla múltiples y variadas funciones. Esto ha conllevado que desde la literatura algunos autores hayan caracterizado al perfil directivo como complejo y polivalente, ya que los límites entre sus múltiples funciones no acaban de ser del todo claros.

La legislación catalana y estatal vigentes hacen una distinción entre el rol directivo en centros públicos y el rol directivo en centros privados concertados. En los centros públicos, el rol del directivo se orienta a cuatro principales funciones: (1) funciones de representación; (2) funciones de dirección y liderazgo pedagógico; (3) funciones de liderazgo de la comunidad escolar y (4) funciones de organización y gestión del centro. En cambio, en los centros privados concertados, el rol directivo se basa en la función de dirección pedagógica del centro y algunas otras funciones relacionadas con la organización y el funcionamiento del centro.

En cuanto a la función de dirección y liderazgo pedagógico, la literatura ha puesto el foco de atención hacia la consideración del rol directivo orientado a la mejora de la calidad de la práctica docente, ya que la legislación no considera directa y explícitamente este punto. Concretamente, el rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado resulta decisivo por tener lugar este

CAPÍTULO 4.

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado

en el contexto de trabajo y ser el directivo el máximo responsable de la organización del centro educativo.

Este rol directivo se orienta fundamentalmente a la facilitación del aprendizaje informal del profesorado. Es decir, el directivo es el encargado de posibilitar este aprendizaje configurando un entorno de trabajo estimulante y desafiante y con las condiciones óptimas para la generación de estos aprendizajes por parte del profesorado.

Específicamente, las actuaciones que lleva a cabo el directivo para este rol se dirigen a dos niveles de actuación: individual y colectivo. Por un lado, los directivos facilitan el aprendizaje informal de sus profesionales de manera personalizada y, por otro lado, intentan que los aprendizajes individuales o determinadas tareas laborales se compartan para generar aprendizajes colectivos informales. En cuanto a los objetivos que persiguen estas actuaciones se distinguen principalmente tres:

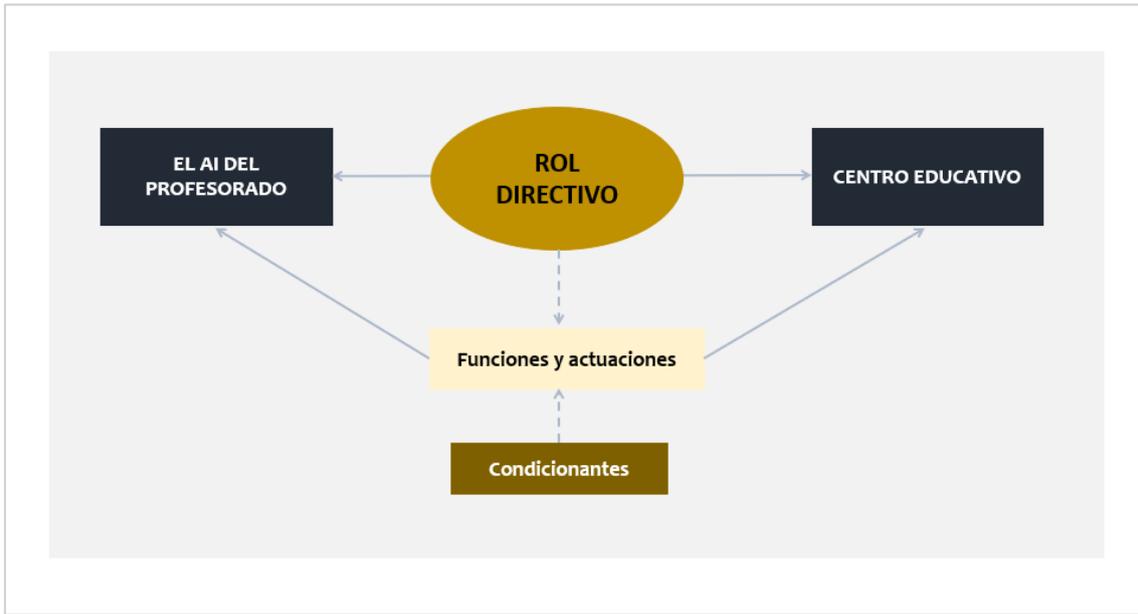
- Proporcionar oportunidades para aprender informalmente creando las condiciones óptimas (espacio, tiempo, recursos) que conduzcan a la realización de actividades para generar aprendizaje informal.
- Supervisar el proceso de construcción de aprendizajes informales observando, asesorando y retroalimentado a los profesionales.
- Empoderar a los profesionales en la generación del aprendizaje informal, motivándoles y haciéndoles responsables de sus aprendizajes y/o asignándoles nuevas responsabilidades.

Sin embargo, la literatura apunta a la existencia de posibles factores que condicionarían el hecho de que el directivo asuma este rol o tenga más o menos éxito en el desarrollo de sus actuaciones.

- Creencias directivas acerca del rol directivo y sus capacidades.
- Creencias directivas sobre el aprendizaje y el proceso de aprendizaje.
- Creencias directivas sobre los profesionales como aprendices.
- Conocimiento directivo acerca del rol orientado al aprendizaje informal del profesorado y del contexto organizativo.
- Capacidad directiva para asumir el rol y poner en marcha las actuaciones.
- Formación previa en temas relacionados con la gestión del aprendizaje.
- Falta de tiempo para asumir el rol.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Figura 34. El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado.



BLOQUE III.

MARCO APLICADO

5

Capítulo 5.
**Diseño
metodológico**

6

Capítulo 6.
**Trabajo de
campo**

7

Capítulo 7.
**Resultados
cuantitativos**

8

Capítulo 8.
**Resultados
cualitativos**

Capítulo 5. Diseño metodológico

Este capítulo enmarca la investigación desde el punto epistemológico y metodológico. En primer lugar, se realiza un breve repaso a los paradigmas de investigación situando la presente investigación en el paradigma interpretativo, tal y como ya se adelantó en el Capítulo 1. En segundo lugar, se aborda la investigación desde el método mixto, especificando el diseño desde el cual se pretende recopilar información cuantitativa y cualitativa. Seguidamente, se presentan las diferentes fases de desarrollo de la investigación. Una vez expuesta la tipología de la investigación y la metodología de esta, se presentan las técnicas e instrumentos para la obtención de datos y los procesos vinculados.

5.1. Paradigmas de investigación

La metodología cuantitativa y cualitativa han sido tradicionalmente las dos grandes perspectivas a la hora de concebir el proceso de investigación (Hernández, et al., 2006). Ahora bien, en el campo educativo y social, la aproximación a la realidad de estudio se ha realizado a partir de tres referentes denominados paradigmas de la investigación: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Cada uno de los citados paradigmas representa “una cosmovisión del mundo compartida por una comunidad científica; un modelo para situarse ante la realidad, interpretarla y darles solución a los problemas que en ella se presentan” (González, 2003, p. 125). Estos paradigmas responden a tres supuestos básicos interdependientes entre sí, que configuran la singularidad de cada paradigma (Bisquerra, 2004):

- Supuesto ontológico. Manera de ver y entender la realidad educativa (*naturaleza del objeto de estudio*).
- Supuesto epistemológico. Modelo de relación entre el investigador y los fenómenos a investigar (*naturaleza de la relación*).
- Supuesto metodológico. Modo de obtención de los conocimientos de la realidad investigada (*procedimiento a seguir por el investigador*).

A partir de la consideración que autores como Álvarez-Gayou (2003), Bisquerra (2004), González (2003); LaTorre, et al. (2005) y Ricoy (2006) hacen de los tres grandes paradigmas educativos, a continuación, pasan a caracterizarse brevemente:

- Paradigma positivista. La investigación positivista parte de la existencia de una única realidad objetiva e independiente de las personas que la investigan. Su interés está centrado en “explicar, predecir y controlar los fenómenos objeto de estudio, identificando las regularidades sujetas a las leyes que actúan en su configuración” (Bisquerra, 2004, p.71). Los investigadores mantienen una actitud neutral, no sujeta a valores, frente al fenómeno a estudiar con el objetivo de desarrollar leyes universales y generales. Se fundamenta en el método científico, hipotético-deductivo, donde se observa el fenómeno, se plantean hipótesis de este, se deducen consecuencias y se acaba con la verificación de las anteriores hipótesis.
- Paradigma interpretativo. Asociado a la metodología cualitativa, por lo que considera la realidad educativa como un constructo social. “Los investigadores tratan de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirige su labor a entrar en el

- mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan, en sus creencias” (González, 2003, p.130). A diferencia del positivista, el proceso de investigación es circular debido a las constantes interacciones con la realidad. Se fundamenta en el método inductivo para establecer conclusiones generales a partir de situaciones particulares.
- Paradigma sociocrítico. Este tercer paradigma surge ante la consideración de que “la educación no es neutral, ya que influyen condiciones ideológicas, económicas, culturales, etc. que la rodean, influenciándola de modo positivo y negativo” (Ricoy, 2006, p. 18). Este paradigma busca el cambio, es decir, pretende contribuir a la transformación social de las prácticas educativas. Los investigadores participan activamente en el contexto, ya que la construcción de la realidad es el resultado de la acción reflexiva y crítica de las personas y las comunidades.

Para conocer más en detalle las diferencias entre los tres paradigmas de investigación, la Tabla 22 muestra las principales dimensiones comparativas.

Tabla 22. Características de los paradigmas de investigación (Bisquerra, 2004, p. 72).

DIMENSIONES	POSITIVISTA (racionalista, cuantitativo)	INTERPRETATIVO (naturalista, cualitativo)	SOCIOCRÍTICO
FUNDAMENTOS	Positivismo	Interpretativismo	Teoría crítica
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Dada, objetiva, singular, tangible, fragmentable.	Subjetiva, dinámica, construida, divergente.	Compartida, histórica, construida, dialéctica.
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	Explicar, controlar, predecir fenómenos, verificar leyes y teorías.	Comprender e interpretar la realidad educativa, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Analizar la realidad, emancipar, concienciar, e identificar el potencial para el cambio.
RELACIÓN SUJETO/OBJETO	Independiente, neutral, libre de valores. Investigador externo y sujeto como "objeto" de investigación.	Se afectan. Implicación por parte del investigador/a, e interrelación con la realidad u objeto de investigación.	Relación influida por el fuerte compromiso para el cambio.
CONOCIMIENTO	Nomotético: generalizaciones libres de contexto y de tiempo. Cuantitativo, deductivo.	Idiográfico; explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.	Idiográfico; explicaciones en un contexto y en un tiempo dado. Cualitativo, inductivo.
METODOLOGÍA	Experimental/manipulativa; orientada a la verificación de hipótesis.	Hermenéutica y dialéctica.	Participativa, sociocrítica, orientada a la acción.

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

CRITERIOS DE CALIDAD	Validez, Habilidad y objetividad.	Credibilidad, transferibilidad y confirmación.	Intersubjetividad, validez consensuada.
TÉCNICAS PARA LA OBTENCIÓN DE LA INFORMACIÓN	Instrumentos: tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Estrategias: entrevista en profundidad, observación participante, análisis documental.	Técnicas dialécticas.
ANÁLISIS DE DATOS	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: análisis de contenido, inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo y dialéctico.
APORTACIONES EN AL ÁMBITO EDUCATIVO	Satisfacción de ciertos criterios de rigor metodológico. Creación de un cuerpo de conocimiento teórico como base de la práctica educativa.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas.	Aporta la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
LIMITACIONES DE APLICACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	Reduccionismo y sacrificio del estudio de dimensiones tales como la realidad humana, sociocultural, política e ideológica. Se cuestiona su incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y la práctica educativa.	Subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida.	Falta de objetividad por el partidismo que se puede tomar. Es más una acción política que investigadora.

Una vez expuestas las características de los paradigmas, cabe situar la presente investigación bajo el paradigma interpretativo al pretender mediante el proceso investigativo conocer, comprender e interpretar las actuaciones que realiza el profesorado para aprender informalmente y las actuaciones que llevan a cabo los directivos para promover este aprendizaje en sus centros educativos.

5.2. Método mixto

La investigación de métodos mixtos es un enfoque de investigación que implica la combinación y la integración de datos cuantitativos y cualitativos. Según Creswell (2014) “el supuesto central de esta forma de investigación es que la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos proporciona una comprensión más completa de un problema de investigación que cualquiera de los dos enfoques” (p.4). Cualquier método considerado individualmente tiene sesgos y debilidades,

Saida López Crespo (2020)

por ello la recopilación mixta de datos posibilita neutralizar esas debilidades de ambas tipologías de datos. En palabras de Plano Clark e Ivankova (2016) “la integración de métodos cuantitativos y cualitativos dentro de un estudio puede ayudar a los investigadores a excluir o minimizar posibles exploraciones alternativas de los resultados, mientras que al mismo tiempo proporcionan suficiente información para explicar los aspectos divergentes del fenómeno estudiado” (p.9).

Hernández, et al. (2006) definen el enfoque mixto como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p.755). Este enfoque se fundamenta en la triangulación de métodos e implica mezclar la lógica inductiva y deductiva.

Creswell (2014) señala tres niveles para declarar el valor y justificar la selección de métodos mixtos. En un nivel general, los métodos mixtos son escogidos por su fortaleza para recurrir a la investigación cualitativa y cuantitativa y minimizar las limitaciones de ambos enfoques. A nivel práctico, los métodos mixtos proporcionan un enfoque sofisticado y complejo de investigación. Y, por último, a nivel de procedimiento, es una estrategia útil para tener una comprensión más completa de los problemas/ preguntas de la investigación, ya que:

- Comparan diferentes perspectivas extraídas de datos cuantitativos y cualitativos.
- Explican los resultados cuantitativos con un seguimiento cualitativo de la recolección y análisis de datos.
- Desarrollan un mejor instrumento de medición.
- Comprenden los resultados experimentales incorporando las perspectivas de los individuos.
- Desarrollan una comprensión más completa de los cambios necesarios para un grupo marginado a través de la combinación de datos cualitativos y cuantitativos
- Disponen de una mejor comprensión de la necesidad y el impacto de un programa de intervención a través de la recolección de datos cualitativos cuantitativos y cualitativos a lo largo del tiempo.

Dentro de los métodos mixtos se encuentran diferentes diseños que se mueven por el continuo entre la investigación cuantitativa y cualitativa. Hernández et al., (2006) destacan cuatro grandes diseños con sus respectivas ramificaciones:

1. Diseños de dos etapas. Dentro de una misma investigación se aplica primero un enfoque y después el otro, de forma independiente o no, y en cada etapa se siguen técnicas correspondientes a cada enfoque.
 - Transformación de un tipo de datos en otro: primero se incluye un elemento (cuantitativo o cualitativo) y después el otro.
 - Aplicación de un diseño cuantitativo y un diseño cualitativo de manera secuencial: ya sean en aplicaciones independientes que acaban complementándose o que un diseño derive a otro.
2. Diseños de enfoque dominante o principal. El estudio se desarrolla bajo la perspectiva de alguno de los dos enfoques, que prevalece sobre el otro.

CAPÍTULO 5.

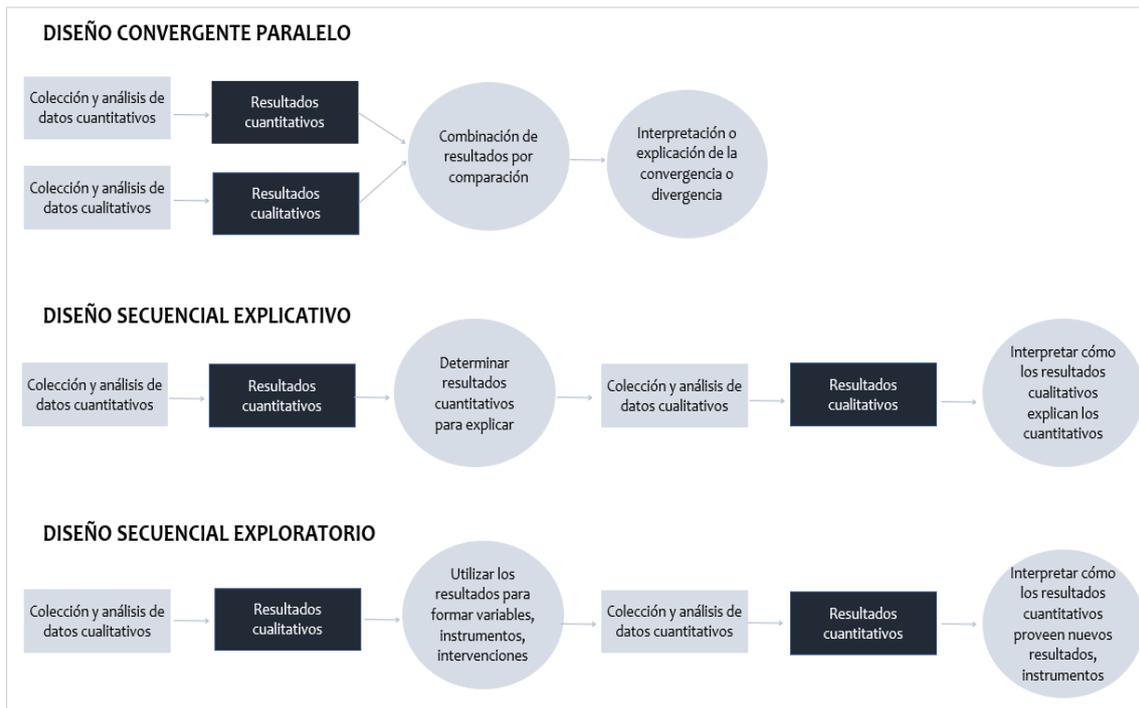
Diseño metodológico

3. Diseños en paralelo. La investigación se realiza a partir de dos estudios simultáneos, uno cuantitativo y uno cualitativos, cuyos resultados se complementan.
4. Diseños mixtos complejos. Representan el grado más alto de integración entre los enfoques cuantitativos y cualitativos, en donde los datos se recolectan simultáneamente, a varios niveles o en diferentes secuencias, y a veces se combinan ambos tipos de datos para conformar nuevas variables.

Acogiéndose a la anterior clasificación de diseños de métodos mixtos, Creswell y Plano Clark (2007) mencionan cuatro tipologías en función a las etapas o la sincronización: (a) diseño de triangulación; (b) diseño incorporado; (c) diseño explicativo y (d) diseño exploratorio. Más tarde, Creswell (2014, 2015), a partir de la anterior clasificación, presenta una nueva con cuatro modelos de diseño:

- **Métodos mixtos paralelos convergentes:** estrategia de método mixto en la que el investigador recopila y analiza de forma independiente y al mismo tiempo datos cuantitativos y cualitativos para después integrarlos en la interpretación de los resultados globales.
- **Métodos mixtos explicativos secuenciales:** estrategia de método mixto conformada por dos fases. En un primer momento, el investigador recoge y analiza datos cuantitativos para seguidamente explicarlos con más detalle en la fase de recogida y análisis de datos cualitativos.
- **Métodos mixtos exploratorios secuenciales:** estrategia de método mixto conformada por dos fases. En un primer momento, el investigador comienza con la investigación más cualitativa para explorar las opiniones de los participantes. Una vez analizados estos datos, comienza la investigación cuantitativa.
- **Métodos transformadores mixtos:** estrategia más avanzada basada en una perspectiva teórica de justicia social o poder. En este diseño, las estrategias simultáneas o secuenciales se utilizan en tándem a lo largo del tiempo para comprender mejor una meta del programa a largo plazo.

Figura 35. Diseños básicos de métodos mixtos (A partir de Creswell, 2015, p. 541).



En cambio, Hesse-Biber (2010) pone el énfasis en la clasificación de diseños en función al enfoque dominante. Concretamente, la autora considera que a partir del paradigma de la investigación el diseño mixto adopta un enfoque u otro. Desde el paradigma positivista, el método mixto pone los datos cuantitativos y su análisis en el centro y los datos cualitativos están al servicio de la mejora del método cuantitativo. En cambio, el diseño de método mixto desde el paradigma interpretativo sitúa los métodos cualitativos en el centro del diseño.

Esta misma autora señala las siguientes razones del porqué desde un paradigma interpretativo se utiliza la investigación mixta:

- Selección de la muestra. El empleo de un método cuantitativo permite llegar a muchas personas para posteriormente dirigirse a una población específica de interés que puede ser difícil de localizar. Además, el estudio cuantitativo posibilita aumentar la generalización del estudio cualitativo.
- Aumentar la validez y la responsabilidad de los hallazgos cualitativos. La extracción de la muestra cualitativa a partir de la muestra cuantitativa tiene el beneficio de aumentar la validez y fiabilidad de los hallazgos cualitativos.
- Uso casual de hallazgos cuantitativos: el caso de los valores atípicos. El estudio cuantitativo puede mostrar la presencia de casos con valores atípicos al de la población objetivo inicial, dando la oportunidad de incrementar el conocimiento del conjunto y/o generar nuevos problemas y cuestiones que requieren una exploración más profunda.
- Uso casual de hallazgos cuantitativos: el caso de hallazgos dispares. El diseño mixto puede servir para generar nuevas preguntas que pueden ser exploradas cualitativamente, permitiendo así una comprensión más compleja de un problema de investigación.

CAPÍTULO 5.

Diseño metodológico

- Utilizar un estudio cuantitativo para mejorar de forma proactiva la comprensión del problema de investigación y los resultados de la investigación. La investigación cualitativa utiliza deliberadamente un componente cuantitativo como una forma de generar nuevas preguntas de investigación cualitativa.

Creswell (2015) vislumbra las posibilidades de integración de los datos cualitativos y cuantitativos en función con el criterio de sincronización. Sin embargo, Plano Clark e Ivankova (2016) se refieren a la integración como un criterio más a la hora de determinar el diseño de métodos mixtos. Los dos principales enfoques de integración son la combinación y la conexión. Mientras en el primero, ambas tipologías de datos son analizados e interpretados conjuntamente al finalizar las fases de recopilación de datos, la conexión implica que los resultados de una primera fase serán utilizados para informar y determinar la recolección de datos de la subsiguiente fase.

La contemplación e integración de los anteriores criterios para clasificar los métodos mixtos da como resultado un amplio abanico de diseños de método mixto. El reto está en saber seleccionar el diseño que mejor permita responder a las preguntas de la investigación. En relación con ello, Creswell (2014) hace referencia a seis factores determinantes en la elección del diseño: (a) los resultados esperados; (b) el uso de los datos; (c) el momento de la recolección de datos; (d) el énfasis colocado en cada base de datos; (e) el campo de investigación y (f) y si se trata de un solo investigador o equipo.

A su vez, Creswell (2015) recomienda, en un primer momento, identificar el diseño básico, es decir, si la base de datos se combinará o se conectará. Seguidamente, considerar la orientación del diseño para saber si se trata de un diseño más básico o más avanzado, uno transformador. Después, tener en cuenta también las habilidades del investigador ante la investigación cualitativa y cuantitativa. Y, por último, revisar la literatura del respectivo campo para comprobar qué tipos de diseños de los métodos mezclados se están utilizando. Por otro lado, Plano Clark e Ivankova (2016) aconsejan considerar las dimensiones o criterios metodológicos de los diseños de métodos mixtos una vez decididas qué características de diseño desean enfatizarse en la práctica de investigación de métodos mixtos.

En este caso, se ha considerado que en función a nuestros propósitos de estudio es más conveniente adoptar un diseño mixto secuencial con el enfoque cualitativo como predominante (cuan→ CUAL), donde las bases de datos se conectarán.

5.3. Fases de desarrollo de la investigación

La presente investigación está organizada a partir de una serie de fases de desarrollo que a continuación pasan a describirse brevemente (ver Tabla 23).

Desde una aproximación teórica se llevan a cabo dos fases, una previa (1a) destinada a explorar la temática de interés para el estudio con la intención de obtener una panorámica global que permita definir y delimitar el objeto de estudio junto con los propósitos de la investigación, y otra (1b) de carácter procesual para generar un constructo teórico que sustente el posterior estudio de campo. Ambas fases se fundamentan a partir de una revisión de la literatura tanto nacional como internacional.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

La anterior aproximación teórica permite y da paso a la planificación del estudio de campo. Esta fase teórico-práctica (2) tiene los objetivos de seleccionar la metodología de la investigación, definir el escenario de investigación y construir y validar los instrumentos.

Una vez ya se dispone del diseño del estudio de campo, llega el momento de iniciar el proceso de recogida de información. Para ello, una primera fase (3a) está dedicada a obtener datos cuantitativos mediante la aplicación de cuestionarios. En este caso, el universo de estudio son los directivos y el profesorado de los 2.435 centros de educación primaria (n=1.792), primaria y secundaria obligatoria (n=230) y secundaria obligatoria (n=413) en Cataluña, según datos obtenidos en el directorio de centros educativos del Departament d'Ensenyament (ahora Departament d'Educació) en abril del 2018. Esta primera fase aplicada (3b) finaliza con la obtención de una base de datos cuantitativos conseguidos mediante la aplicación de cuestionarios.

Los datos cuantitativos se analizan para obtener resultados cuantitativos, que se examinarán para determinar qué resultados necesitan seguir siendo explorados y profundizados en la segunda fase cualitativa y, por tanto, qué preguntas van a conformar los instrumentos cualitativos. En la fase 4a se procede a la recogida y análisis de datos cualitativos, mediante la realización de entrevistas, que ayuden a explicar y comprender los resultados cuantitativos. En este momento se lleva a cabo un muestreo intencionado, para ampliar aquellas variables que han resultado de interés, bien por ser importantes o porque resultaron ser no significativas. La muestra cualitativa es un subconjunto de la muestra cuantitativa. Esta segunda fase (4b) finaliza con el análisis de los datos cualitativos y la obtención de resultados cualitativos. Para acabar, los resultados cualitativos se conectan con los cuantitativos, ya que estos primeros son usados para explicar los segundos (Creswell, 2015).

Tabla 23. Fases de desarrollo de la investigación.

APROXIMACIÓN	FASE /ENFOQUE	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	RESULTADOS
TEÓRICA	1a-Inicial	Explorar el estado de la temática	Artículos de investigaciones nacionales e internacionales	Delimitación del objeto y el propósito de estudio
	1b-Procesual	Construir una base teórica que integre los conceptos clave		Fundamentación teórica
TEÓRICA/ APLICADA- Planificación	2.Procesual	Seleccionar el método y los instrumentos de investigación	Fundamentación teórica	Fundamentación metodológica.
		Definir el escenario de investigación Construir y validar los instrumentos		Diseño del estudio de campo
	3a- cuan	Seleccionar la muestra cuantitativa	Cuestionarios	Base de datos cuantitativos

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

APLICADA – Estudio de campo		Recoger datos cuantitativos		
	3b-cuan	Analizar los datos cuantitativos	Software para analizar datos cuantitativos	Resultados cuantitativos
	4a-CUAL	Seleccionar la muestra cualitativa Recoger datos cualitativos	Entrevista Grupo de discusión	Base de datos de texto transcrita
	4b-CUAL	Analizar los datos cualitativos	Software para analizar datos cualitativos	Resultados cualitativos

5.4. Técnicas para la obtención de datos

A la hora de recoger información bajo un planteamiento de diseño mixto, múltiples y diversas son las técnicas para hacerlo, ya que deberán utilizarse técnicas cuantitativas (cuestionarios, escalas, etc.) y técnicas cualitativas (observaciones, entrevistas, documentos, biografías, etc.) Así pues, tal y como afirma Creswell (2014), “es útil considerar toda la gama de posibilidades de recolección de datos y organizar estos métodos, por ejemplo, por su grado de naturaleza predeterminada, su uso de preguntas cerradas versus preguntas abiertas y su enfoque en el análisis de datos numéricos versus no numéricos” (p.16).

Considerando el objeto y los objetivos de investigación se ha considerado oportuno la contemplación del cuestionario y la entrevista semiestructurada (ver Tabla 24). Las estrategias multimétodo permiten obtener una gran variedad de datos, así como la contrastación de estos. De esta manera, para recoger datos cuantitativos se selecciona en un primer momento el cuestionario mediante preguntas cerradas y, seguidamente para la extracción de datos cualitativos se emplea la entrevista semiestructurada.

Tabla 24. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.

	TÉCNICA/INSTRUMENTO	
	CUESTIONARIO	ENTREVISTA
OBJETIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar el AI del profesorado en los centros educativos. - Identificar los condicionantes que influyen en la generación del AI del profesorado. - Caracterizar el rol directivo orientado al AI del 	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en la caracterización del AI del profesorado en los centros educativos. - Analizar los condicionantes identificados. - Profundizar en la caracterización del rol directivo orientado al AI del

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	profesorado en los centros educativos.	profesorado en los centros educativos. - Analizar posibles condicionantes del rol directivo orientado al AI del profesorado en los centros educativos. - Valorar la posible creación de un Modelo de estrategia directiva para la integración del AI del profesorado en los centros educativos.
NATURALEZA DE LA INFORMACIÓN	CUAL/cuan	CUAL
INFORMANTES	Docentes/Directivos	Docentes/Directivos
FASE	Fase 1 Cuantitativa	Fase 2 Cualitativa
TIPO DE ADMINISTRACIÓN	Electrónica	Presencial
ESCENARIO	Virtual	Presencial

5.4.1. El cuestionario

El cuestionario representa ser uno de los instrumentos más comunes a la hora de recoger datos cuantitativos por su facilidad de construcción y administración. Este consiste en un conjunto de preguntas o afirmaciones sobre los aspectos que se desean medir (Hernández, et al., 2006).

El diseño del cuestionario es una tarea de gran relevancia para asegurar la obtención de la información que realmente se precisa. Por ello, una premisa básica antes de construir el cuestionario es clarificar su propósito y delimitar su objeto de estudio. El diseño del cuestionario debe considerar:

- La estructura. El cuestionario está formado por portada, introducción, instrucciones y agradecimiento final (Hernández, et al., 2006). Se deben enumerar los temas, siguiendo un orden lógico, sobre los que se quiere obtener información. Los criterios para ordenar los temas son (Alaminos y Castejón, 2006):
 - Preguntas iniciales deben ser fáciles de contestar. Normalmente, las preguntas más generales, como podrían ser cuestiones relacionadas con la edad, la ocupación, el nivel educativo, etc., proceden a las específicas.
 - Las preguntas deben correlacionarse de manera que tengan sentido entre sí.
 - La sucesión de las preguntas debe ser clara para evitar “que el informante tenga que hacer cambios bruscos a lo largo de la conversación en lo relativo a los temas o aspectos que trata” (Ruiz, 2012, p. 74).

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

- La redacción. Las preguntas deben estar formuladas de manera breve, simple, concisa y directa. Cada pregunta debe plantear un único tema, pudiendo formular preguntas abiertas, cerradas (de elección única, de respuesta múltiple, de escala y de ordenación) o mixtas (abiertas-cerradas y semiabiertas). En el caso de las preguntas abiertas, el encuestado responde a la pregunta que se le formula con sus propias palabras, sin ofrecerle ninguna limitación en su respuesta. El caso opuesto son las preguntas cerradas, donde el encuestado debe elegir entre las alternativas preestablecidas. Aquí pueden plantearse preguntas de elección única (dicotómicas, cuando hay dos opciones de respuesta o politómicas, cuando hay dos o más opciones de respuesta) o de elección múltiple, pudiendo el encuestado elegir varias alternativas entre las preestablecidas. Dentro de las preguntas cerradas también se encuentran las de escala (más frecuentes las de tipo Likert), donde se pide al encuestado que gradúe en valores o niveles los diferentes ítems que se desprenden del enunciado y las de ordenación o *ranking* para ordenar las diferentes opciones de respuesta ofrecidas. Las preguntas mixtas se clasifican en abiertas-cerradas (en un primer momento hay libertad de respuesta y a partir de la misma se formulan ítems a elegir) y semiabiertas (ofrecen un listado de alternativas con opción a que el encuestado presente otra alternativa). En el caso de las preguntas cerradas hay que intentar que las alternativas ofrecidas sean excluyentes entre sí y exhaustivas (Alaminos y Castejón, 2006; Ruiz, 2012). El vocabulario debe de ser claro, unívoco y adecuado al informante.

Tabla 25. Ventajas e inconvenientes de las preguntas cerradas o abiertas de los cuestionarios. A partir de Alaminos y Castejón (2006) y Hernández, et al. (2006).

	PREGUNTAS CERRADAS	PREGUNTAS ABIERTAS
VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> - Fáciles de codificar y preparar para su análisis. - Requieren menos esfuerzo para el informante al sólo tener que seleccionar una alternativa de las ofrecidas. - Toma menos tiempo en su respuesta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionan información más amplia. - Permiten profundizar en la respuesta del informante.
INCONVENIENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Limitan las respuestas de los informantes. - Riesgo de no ofrecer una alternativa que se adecue a la que debería ser la respuesta del informante. - Su redacción exige mayor laboriosidad y conocimiento de los temas tratados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis. - Requiere un mayor esfuerzo y tiempo en su respuesta. - Pueden presentar sesgos, ya que quizás no se responde lo que se necesita.
REQUERIMIENTOS	El investigador debe asegurarse que los informantes conocen y comprenden las opciones de respuesta.	

- La administración. Hace referencia al modo de aplicación del mismo, pudiendo ser autoadministrado o con la presencia de un encuestador que formula las preguntas. La autoadministración puede realizarse en diferentes contextos, individual, grupal o por envío (postal, correo electrónico y página web). (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De igual manera, el encuestador puede aplicar el cuestionario vía telefónica o en persona. Cabe decir que en el caso del cuestionario autoadministrado es recomendable que este vaya acompañado de una carta explicativa poniendo en situación al informante (propósito del estudio, tiempo estimado de respuesta, agradecimiento, etc.).

5.4.2. La entrevista semiestructurada

La entrevista cualitativa es una técnica de recogida de información fundamentada en una conversación entre el entrevistador y el o los entrevistados. Se trata de una interacción profesional con una estructura y un propósito, por parte del entrevistador, que tiene como objetivo la obtención de conocimiento. Concretamente, es un método para explorar la forma en que los entrevistados, sujetos de investigación, experimentan y entienden el mundo a partir de sus propias palabras en relación con sus actividades, experiencias y opiniones (Kvale, 2011). Las entrevistas no son un dialogo igualitario, sino que llevan asociadas una cierta posición de poder, donde el entrevistador es el encargado de crear y controlar la entrevista y utilizarla para sus propios fines.

Los principales elementos que caracterizan las entrevistas son: (a) tiene como propósito obtener información en relación a un tema determinado; (b) se busca que la información recabada sea lo más precisa posible; (c) se pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a los temas en cuestión; (d) el entrevistador debe mantener una actitud activa durante el desarrollo de la entrevista, en la que la interpretación sea continua con la finalidad de obtener una comprensión profunda del discurso del entrevistado (Díaz-Bravo, Toruco-García, Martínez- Hernández y Varela-Ruiz, 2013).

Las entrevistas pueden adoptar diferentes modalidades. Una de las principales clasificaciones es en función a su grado de estructuración, pudiendo encontrar entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas y entrevistas no estructuradas o abiertas (Hernández, et al., 2006). En las entrevistas estructuradas, el entrevistador se limita a preguntar cuestiones específicas preestablecidas previamente en un guion. Las entrevistas semiestructuradas también se basan en un guion, pero esta vez el entrevistador tiene libertad para matizar determinadas preguntas, introducir de nuevas o bien prescindir de algunas. El entrevistador en las entrevistas abiertas posee toda la flexibilidad para conducir la entrevista a partir de contenidos generales temáticos. En la presente investigación se hace uso de la entrevista semiestructurada.

Según Flick (2007), las entrevistas semiestructuradas se dividen en entrevista focalizada, entrevista semiestandarizada, entrevista centrada en el problema, entrevista a expertos y entrevista etnográfica.

- Entrevista focalizada. Este tipo de entrevista se basa en los criterios de ausencia de dirección, especificidad, amplitud y la profundidad y el contexto personal mostrados por el entrevistado.

CAPÍTULO 5.

Diseño metodológico

- Entrevista semiestandarizada. El guion de entrevista menciona varias áreas temáticas, donde cada una de ellas se introduce por una pregunta abierta y se finaliza por una pregunta de confrontación.
- Entrevista centrada en el problema. Esta se caracteriza por el hecho que el entrevistador está centrado en un problema social y los métodos se desarrollan o modifican con respecto al objeto de investigación.
- Entrevista a expertos. El entrevistado no tiene interés por su individualidad como persona sino como representación de un grupo.
- Entrevista etnográfica. Se trata de una conversación amistosa en la que el entrevistador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder.

El entrevistador, como profesional que guía la entrevista para lograr la construcción de conocimiento, deberá: (a) ser competente, teniendo un amplio conocimiento del tema que trata la entrevista (Kvale, 2011); (b) organizado, definiendo metas para la entrevista y puntualizando los pasos para lograrlas; (c) claro, planteado preguntas claras, fáciles y directas; (d) gentil, permitiendo que los entrevistados expresen sus ideas y respetando sus ritmos de pensamiento; (e) sensible, escuchando con atención el mensaje del entrevistado y (f) abierto, identificando y ahondando en los temas que le resultan importantes al entrevistado (Díaz-Bravo, et al., 2013).

A la hora de realizar entrevistas es fundamental que el entrevistador tenga en cuenta las siguientes consideraciones, entre muchas otras (Hernández et al., 2006):

- Escuchar con atención y cuidado las respuestas del entrevistado ya que interesa el contenido y la narrativa de cada respuesta.
- Lograr naturalidad, espontaneidad y amplitud de respuestas.
- Generar un clima de confianza en el entrevistado.
- Evitar elementos que dificulten la conversación.
- Pasar de un tema a otro con cuidado.
- Informar al entrevistado sobre el propósito de la entrevista y el uso que se hará de ella.
- No preguntar de forma tendenciosa o induciendo la respuesta.
- Efectuar primero las preguntas generales y luego las específicas.
- Estar preparado para lidiar con emociones y exabruptos.

Tal y como afirma Ruiz (2012), la principal ventaja de las entrevistas es la gran riqueza de la información obtenida, pero los resultados obtenidos no son fácilmente extrapolables, generalizables a otros casos concretos.

5.5. Los instrumentos para la recogida de datos

Una vez seleccionadas y justificadas las técnicas con las que se pretende obtener la información, llega el momento de proceder al diseño de los instrumentos. Tanto los cuestionarios como las entrevistas semiestructuradas requieren de una previa planificación, construcción y validación. El diseño de los instrumentos de recogida de información se ha fundamentado en un profundo proceso de revisión y reflexión teórica, tanto nacional como internacional.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Al tratarse de un estudio de campo organizado en diferentes fases, donde la aplicación de cada uno de estos instrumentos se ha llevado a cabo en diferentes etapas, se ha considerado pertinente desarrollar un proceso de diseño de instrumentos secuencial. Estos instrumentos pretenden recoger información complementaria, por lo que en un primer momento se ha confeccionado una tabla que relaciona las dimensiones, las subdimensiones y los indicadores teóricos de análisis con los instrumentos e informantes. De esta manera, se comprueba a partir de qué instrumento y fuente pretende obtenerse determinada información (ver Tabla 26).

Tabla 26. Relación entre dimensiones/ subdimensiones de análisis con instrumentos e informantes.

OBJETO DE ESTUDIO	DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	INSTRUMENTOS/INFORMANTES			
			CUESTIONARIO		ENTREVISTA	
			PROF.	DIR.	PROF.	DIR.
EL ROL DEL DIRECTIVO PARA LA PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	EL AI DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	Carácter del AI				
		Actuaciones y capacidades personales				
		Condicionantes del AI				
	EL ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	Funciones y actuaciones directivas para el AI del profesorado				
		Condicionantes del rol directivo para el AI del profesorado				
		Estrategia directiva para el AI del profesorado				

La anterior tabla ha supuesto el posterior diseño de la matriz general, con el objetivo de concretar los indicadores de análisis, en ítems o cuestiones, para que puedan ser abordados. De esta manera, la matriz ha permitido considerar la conveniencia de cada instrumento, garantizando a su vez la coherencia entre estos.

5.5.1. Diseño y validación de la matriz general

El objeto del estudio “El rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos” requiere ser delimitado en dimensiones teóricas que faciliten la aproximación a este para su correspondiente análisis. El AI del profesorado en los centros educativos se configura como la primera dimensión (A) y el rol del directivo orientado al AI del profesorado en los centros educativos (B) se convierte en la segunda dimensión teórica.

- *Aprendizaje informal en el lugar de trabajo:* aprendizaje integrado en la práctica laboral y en la dinámica de la organización, que se activa ante situaciones laborales que los profesionales experimentan como desafiantes, no rutinarias y/o críticas. Los profesionales como sujetos activos de estos aprendizajes interpretan y analizan la situación y planifican, de forma más o menos consciente, el proceso de construcción de estos aprendizajes. Este

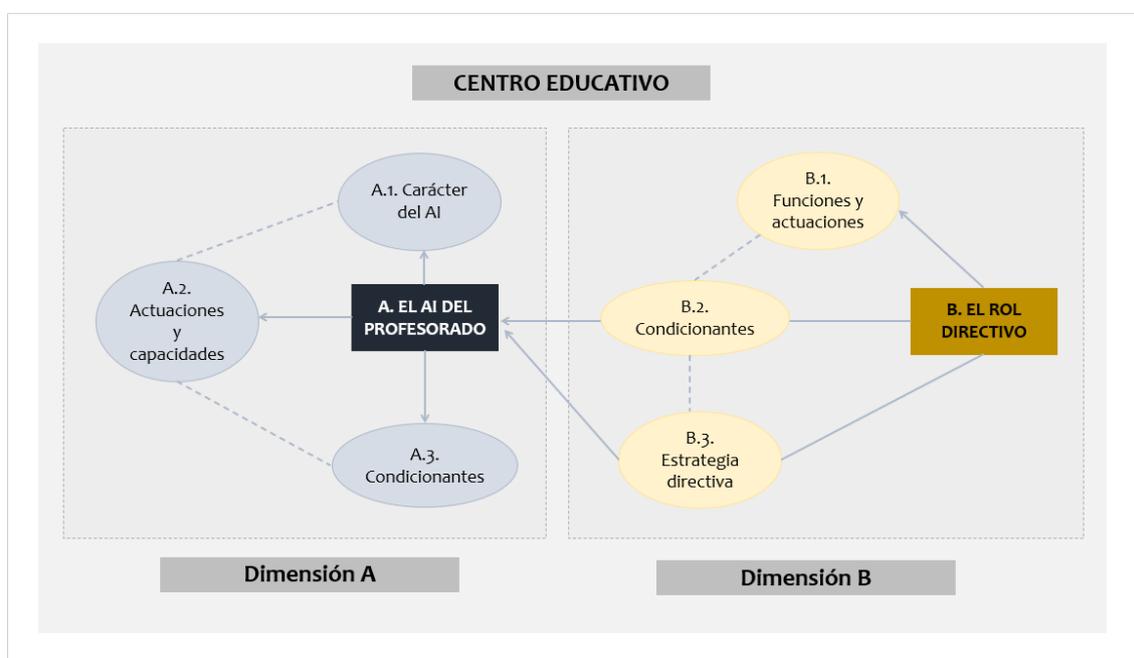
CAPÍTULO 5. Diseño metodológico

proceso se fundamenta principalmente en la reflexión, la búsqueda y consulta de información y la interacción con compañeros.

- Rol directivo para el AI del profesorado: conjunto de prácticas y estrategias orientadas a la creación de las condiciones que faciliten la generación y la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

En relación con la primera dimensión, el AI queda comprendido por tres subdimensiones: (A.1.) carácter del AI; (A.2.) actuaciones y capacidades personales para el AI; (A.3.) condicionantes del AI. Del mismo modo, el rol del directivo para el AI del profesorado se concreta en otras tres subdimensiones: (B.1.) funciones y actuaciones directivas para el AI del profesorado; (B.2.) condicionantes del rol directivo para el AI del profesorado; (B.3.) estrategia directiva para el AI del profesorado.

Figura 36. Relación de dimensiones y subdimensiones de análisis.



Elevando el nivel de concreción, y a partir de una exhaustiva revisión de la literatura sobre la temática, las anteriores subdimensiones han sido definidas por indicadores con el objetivo de facilitar y ordenar el proceso de recogida de información y el de análisis de esta. Por ello, para la construcción de la matriz general se han relacionado estos cuatro niveles de concreción: dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems o cuestiones, dependiendo de si se recogen en relación al cuestionario o las entrevistas que se harán. En la Tabla 27 puede consultarse un ejemplo:

Tabla 27. Extracto de la matriz general con la relación de dimensión, subdimensión, indicador e ítem.

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (A)			
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMS (para el cuestionario)
A.1. CARÁCTER DEL AI	Caracterizar el proceso y los resultados del AI del	(A.1.1.) Fuentes del AI	Propia Profesorado Coordinador

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

	profesorado en los centros educativos.		Directivo
			Grupo de trabajo
			Profesionales de otros centros
			Comunidad profesional

Para la validación de la matriz general se ha contactado a través del correo electrónico con ocho profesionales vinculados cuatro con el aprendizaje informal y otros cuatro con el rol del directivo en los centros educativos (ver Tabla 28).

Tabla 28. Relación de jueces/expertos participantes en el proceso de validación.

JUEZ/EXPERTO		INSTITUCIÓN
AI DEL PROFESORADO EN CENTROS EDUCATIVOS	Jesús Martínez	Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE)
	Aleix Barrera	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
	David Rodríguez	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
	Maria del Mar Durán	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
ROL DIRECTIVO EN CENTROS EDUCATIVOS	Serafín Antúnez	Universitat de Barcelona (UB)
	Mireia Tintoré	Universitat Internacional de Catalunya (UIC)
	Joaquín Gairín	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)
	Blanca Patricia Silva	Universitat de Lleida (UdL)

En el correo se les solicitaba su colaboración en el proceso de validación como jueces expertos en una de las dos dimensiones. Para ello, en el mismo correo se les adjuntaba, por un lado, una carta explicativa con el motivo por el cual se contactaba con ellos, el objetivo de la investigación y la explicación de cómo debe realizarse el proceso de validación (ver Tabla 29), y, por otro lado, la matriz general conformada por seis tablas, una por cada una de las subdimensiones. Los jueces debían indicar si los indicadores y sus respectivos ítems eran pertinentes con el objeto de estudio y si permitían responder al objetivo de esta investigación y de sus respectivas subdimensiones. En este caso los jueces debían prestar especial atención a los indicadores e ítems, ya que las cuestiones quedan sujetas a ellos. Además, los jueces podían realizar tanto comentarios como apreciaciones para cada tabla, si así lo consideraban oportuno, de cara a la construcción de los instrumentos.

Tabla 29. Carta explicativa para la validación de la matriz.

<p>Apreciado/a _____,</p> <p>Ante todo, agradezco su colaboración en el proceso de validación de la matriz que fundamentará la construcción y aplicación de los instrumentos para el estudio de campo de la tesis <i>“El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos”</i>.</p> <p>El proceso de recogida de información se realizará a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos. En este sentido, la validación de la matriz adjunta se ha elaborado para garantizar que los indicadores extraídos de las subdimensiones del estudio sean coherentes con el objeto de estudio y permitan responder al objetivo de esta investigación: analizar el rol del directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.</p>

CAPÍTULO 5. Diseño metodológico

Las dimensiones de análisis consideradas en la matriz son:

- (A) Aprendizaje informal *en el lugar de trabajo*: aprendizaje integrado en la práctica laboral y en la dinámica de la organización, que se activa ante situaciones laborales que los profesionales experimentan como desafiantes, no rutinarias y/o críticas. Los profesionales como sujetos activos de estos aprendizajes interpretan y analizan la situación y planifican, de forma más o menos consciente, el proceso de construcción de estos aprendizajes. Este proceso se fundamenta principalmente en la reflexión, la búsqueda y consulta de información y la interacción con compañeros.
- (B) Rol directivo para el AI del profesorado: conjunto de prácticas y estrategias orientadas a la creación de las condiciones que faciliten la generación y la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.

En relación a la primera dimensión, el AI queda comprendido por tres subdimensiones: (A.1.) carácter del AI; (A.2.) actuaciones y capacidades personales para el AI; (A.3.) condicionantes del AI. Del mismo modo, el rol del directivo para el AI del profesorado se concreta en otras tres subdimensiones: (B.1.) funciones y actuaciones directivas para el AI del profesorado; (B.2.) condicionantes del rol directivo para el AI del profesorado; (B.3.) estrategia directiva para el AI del profesorado.

A partir de las subdimensiones se han establecido indicadores con el objetivo de facilitar y ordenar el proceso de recogida de información y el análisis de esta. A su vez, la matriz presenta el objetivo de análisis de las respectivas subdimensiones y establece una relación entre cuatro niveles de concreción: dimensiones, subdimensiones, indicadores y unidades de análisis y/o cuestiones, dependiendo de si se recogen en relación al cuestionario o las entrevistas que se harán.

A continuación, se le solicita que, en las siguientes tablas, desprendidas de la matriz general, indique si los indicadores, los ítems y/o cuestiones son o no pertinentes y adecuadas para el objeto de estudio, así como apreciaciones o cuestiones que desee realizar en el apartado final de observaciones de cada tabla.

Le agradeceré que remita el documento con sus apreciaciones y comentarios a saida.lopez@uab.cat.

Gracias por su colaboración.

Saludos cordiales,

Saida López Crespo

Tras la validación de los ocho jueces se ha iniciado el vaciado de las respectivas respuestas para proceder al recuento de los indicadores e ítems que han sido considerados o no pertinentes y tomar decisiones en cuanto a su mantenimiento, mejora o eliminación.

Esta decisión también ha sido apoyada por los comentarios y apreciaciones que los jueces/expertos habían expresado para matizar su respuesta. Para preservar el anonimato en los comentarios de los jueces, se ha asignado a cada juez un código de identificación (Juez 1, Juez 2, ... Juez 8). La Tabla 30 muestra un ejemplo de vaciado de respuesta para la subdimensión A.3. *Condicionantes del AI*.

Tabla 30. Extracto de la validación de la matriz general por jueces.

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (A)							
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMES (para el cuestionario)	PERTINENCIA		OBSERVACIONES	
				SÍ	NO		
A.3. CONDICIONANTES DEL AI	Identificar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.	(A.3.1.) Factores organizativos	Acceso a recursos	7	1	Juez.2. Concretar si es facilitador u obstaculizador. Juez.4. La autonomía engloba parte del resto de elementos (ej. Tiempo y espacio, volumen de trabajo). Juez.5. ¿Espacio sería físico o de tiempo?	
			Disponibilidad de tiempo para aprender				
			Autonomía para aprender (el contenido, el lugar, el modo, etc.)				
			Compensaciones e incentivos				
			Cultura que apoya y valora el aprendizaje				
			Organización del trabajo				
			Objetivos de formación del centro				
			Volumen de trabajo				
			Información acerca de las expectativas del directivo en relación al desempeño profesional				
			Espacios y tiempos para las relaciones				
			Liderazgo/Apoyo directivo				
		Impacto de los aprendizajes en el centro					
		(A.3.2.) Factores del puesto de trabajo	Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo (vs trabajo rutinario)	8	0		Juez.2. En lugar de “transferencia...” mejor “posible transferencia...” Juez.4. No veo clara la diferencia entre estos indicadores y los anteriores. Juez.5. Quizás sería “Oportunidad de transferencia...”.
			Proximidad al puesto de trabajo de otros compañeros				
			Posibilidad de innovar en la práctica profesional				
			Grado de decisión y responsabilidad profesional				
		(A.3.3.) Factores personales	Transferencia de los aprendizajes en el puesto de trabajo	8	0		
			Edad				
			Experiencia profesional				
			Compromiso por aprender				
			Satisfacción laboral				
Flexibilidad a la hora de trabajar							
Habilidades interpersonales							

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

			Autopercepción del perfil profesional			
			Apertura al cambio			
			Interés por la profesión			
			Conocimiento del puesto del trabajo			
			Conocimiento del propio perfil profesional			
			Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo			
			Capacidad para gestionar y liderar el propio aprendizaje			
OTRAS OBSERVACIONES						

A partir de las apreciaciones y los comentarios de los jueces/expertos se han tomado diferentes niveles y tipos de decisión. Por un lado, decisiones referidas a la pertinencia, ya sea de los indicadores o de los ítems, y, por otro lado, decisiones respecto a la mejora de la redacción de estos.

- Se considera conveniente que algunas subdimensiones e indicadores sean comprendidos a partir de cuestiones en entrevistas y no mediante ítems en el cuestionario, ya que su naturaleza es demasiado compleja: A.1.4; A.2.3; B.2.; B.3.
- Se decide eliminar el indicador: A.2.1. Roles para el AI, ya que resulta demasiado confuso.
- Se mejora la redacción de los indicadores: A.1.1; A.1.2; A.2.2.
- Se mejora la redacción de los ítems respectivos a los indicadores: A.1.1; A.1.2; A.1.3; A.2.2; A.3.1; A.3.2; A.3.3; B.1.1; B.1.2; B.1.3; B.1.4.

La matriz general, que sirve de guía para la construcción de los cuestionarios y de las entrevistas, sigue quedando organizada en dos dimensiones con tres subdimensiones por cada dimensión. No obstante, cada subdimensión queda reestructurada de la siguiente manera:

- (A.1.) Carácter del AI: A.1.4. Fuentes personales del AI (7 ítems); A.1.2. Tipo de relación con las fuentes (5 ítems); A.1.3. Actividades de AI (17 ítems); A.1.4. Resultados del AI (cuestiones para las entrevistas).
- (A.2.) Actuaciones y capacidades personales para el AI: A.2.1. Actuaciones (8 ítems); A.2.2. Capacidades (cuestiones para las entrevistas).
- (A.3.) Condicionantes del AI: A.3.1. Factores organizativos (10 ítems); A.3.2. Factores del puesto de trabajo (5 ítems); A.3.3. Factores personales (13 ítems).
- (B.1.) Funciones y actuaciones directivas para el AI del profesorado: B.1.1. Función de gestor (12 ítems); B.1.2. Función de educador (7 ítems); B.1.3. Función de facilitador (6 ítems); B.1.4. Función de desarrollador (4 ítems).
- (B.2.) Condicionantes del rol directivo para el AI del profesorado: B.2.1. Creencias del directivo (cuestiones para las entrevistas); B.2.2. Capacidad directiva (cuestiones para las entrevistas)
- (B.3.) Estrategia directiva para el AI del profesorado: B.3.1. Finalidad y objetivos de la estrategia (cuestiones para las entrevistas); B.3.2. Líneas de actuación (cuestiones para las entrevistas); B.3.3. Dificultades y/o retos (cuestiones para las entrevistas)

La matriz general final a partir de la que se procede a la construcción del cuestionario puede consultarse en la Tabla 31.

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

Tabla 31. Matriz general de relación entre dimensiones, subdimensiones, indicadores de análisis e ítems y/o cuestiones.

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (A)				
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMS (para el cuestionario)	CUESTIONES (para la entrevista)
B. CARÁCTER DEL AI	Caracterizar el AI del profesorado en los centros educativos	(A.1.1.) Fuentes personales del AI	1. Mi mismo/a	*En función a los resultados cuantitativos
			2. Otro profesor/a del centro	
			3. Profesorado del centro con función de coordinación	
			4. Directivo del centro	
			5. Un grupo de trabajo interno reducido	
			6. La comunidad profesional del centro	
			7. Profesor/es de otros centros	
		(A.1.2.) Tipo de relación con las fuentes del AI	8. De manera autónoma	*En función a los resultados cuantitativos
			9. De otro profesional (rol pasivo)	
			10. Con otro profesional (rol activo)	
			11. De otros profesionales (rol pasivo en grupo)	
			12. Con otros profesionales (rol activo en grupo)	
		(A.1.3.) Actividades de AI	13. Los errores	*En función a los resultados cuantitativos
			14. La resolución de problemas	
			15. La reflexión sobre la práctica profesional	
			16. La innovación en la práctica profesional	
			17. La consulta a manuales y documentación del centro	
			18. La observación a otros profesionales	
			19. Las discusiones entre profesionales	
			20. La participación en proyectos de centro	
			21. La compartición de información, experiencias, preocupaciones, recursos, etc. con compañeros	
			22. La recepción de orientación y consejos de otros compañeros	
			23. El ofrecimiento de orientaciones y consejos a otros compañeros	

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

			24. La participación en comunidades profesionales de práctica	
			25. La consulta de información y recursos a partir de herramientas /aplicaciones online (buscadores, blogs, redes sociales, etc.)	
			26. La gestión de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (clasificadores, marcadores sociales, curadores de contenido, etc.)	
			27. La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (blogs, microblogs, dropbox, etc.)	
			28. La comunicación a partir de herramientas /aplicaciones online (gmail, chats, whatsApp, etc.)	
			29. Otras:	
		(A.1.4.) Resultados del AI		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué resultados de aprendizaje conlleva el desarrollo de actividades de aprendizaje informal? <li style="padding-left: 20px;">- ¿A nivel individual? <li style="padding-left: 20px;">- ¿A nivel colectivo? <li style="padding-left: 20px;">- ¿A nivel organizativo?

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (A)				
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMS (para el cuestionario)	CUESTIONES (para la entrevista)
A.2. ACTUACIONES Y CAPACIDADES PERSONALES PARA EL AI	Identificar las actuaciones que lleva a cabo el profesorado para generar el AI en el centro educativo	(A.2.1.) Actuaciones para el AI	30. Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades personales para realizar actividades que generan AI	*En función a los resultados cuantitativos
			31. Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI	
			32. Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI	

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

			33. Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente de ellos	
			34. Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades colectivas para realizar actividades que generan AI compartido con otros compañeros	
			35. Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros	
			36. Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros	
			37. Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente con ellos	
		(A.2.2.) Capacidades personales para el AI		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué capacidades necesitan los profesionales del centro para participar en las actividades susceptibles de generar aprendizaje informal? - ¿Cómo adquieren estas capacidades? ¿Cómo las mejoran?

DIMENSIÓN: APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS (A)				
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMS (para el cuestionario)	CUESTIONES (para la entrevista)
A.3. CONDICIONANTES DEL AI	Identificar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos	(A.3.1.) Factores organizativos	38. Acceso a recursos	*En función a los resultados cuantitativos
			39. Disponibilidad de tiempo y espacios para aprender	
			40. Autonomía para aprender (el contenido, el lugar, el modo, etc.)	
			41. Compensaciones e incentivos	
			42. Cultura que apoya y valora el aprendizaje	
			43. Organización del trabajo	
			44. Objetivos de formación del centro	
			45. Espacios y tiempos para las relaciones	
			46. Apoyo directivo	
			47. Consciencia del impacto de mis aprendizajes en el centro	

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

	(A.3.2.) Factores del puesto de trabajo	48. Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo (vs trabajo rutinario)	*En función a los resultados cuantitativos
		49. Proximidad al puesto de trabajo de mis compañeros	
		50. Posibilidad de innovar en mi práctica profesional	
		51. Grado de decisión y responsabilidad profesional	
		52. Consciencia de la oportunidad de transferencia de mis aprendizajes en el puesto de trabajo	
	(A.3.3.) Factores personales	53. Edad	*En función a los resultados cuantitativos
		54. Experiencia profesional	
		55. Compromiso por aprender	
		56. Satisfacción laboral	
		57. Flexibilidad a la hora de trabajar	
		58. Habilidades interpersonales	
		59. Autopercepción de mi perfil profesional (competencias y objetivos profesionales)	
		60. Apertura al cambio	
		61. Interés por la profesión	
62. Conocimiento del puesto de trabajo (funciones, responsabilidades, profesionales de referencia, objetivos del puesto, etc.)			
63. Conocimiento de mi perfil profesional (competencias y objetivos profesionales)			
64. Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo (recursos, estrategias, condiciones, etc.)			
65. Capacidad para gestionar y liderar mi aprendizaje			

DIMENSIÓN: ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO (B)			
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	ÍTEMS (para el cuestionario)
B.1. FUNCIONES Y ACTUACIONES PARA	Caracterizar el rol directivo orientado al	(B.1.1.) Función de gestor	66. Evalúa las necesidades de AI a nivel individual
			67. Evalúa las necesidades de AI a nivel colectivo

CAPÍTULO 5.
Diseño metodológico

EL AI DEL PROFESORADO	AI del profesorado en los centros educativos		68. Evalúa las necesidades de AI a nivel organizativo
			69. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel individual
			70. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo
			71. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo
			72. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel individual
			73. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo
			74. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo
			75. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel individual
			76. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel colectivo
		77. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel organizativo	
		(B.1.2.) Función de educador	78. Orientar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual
			79. Orientar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo
			80. Orientar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo
			81. Retroalimentar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual
			82. Retroalimentar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo
		(B.1.3.) Función de facilitador	83. Retroalimentar en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo
			84. Ser modelo a seguir para el resto de profesionales en la generación y promoción de AI
			85. Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual
			86. Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo
			87. Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel organizativo
88. Facilitar la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro			
(B.1.4.) Función de desarrollador	89. Facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI		
	90. Facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo		
	91. Desafiar a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje		
	92. Desafiar a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje		
	93. Empoderar a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción de AI		
	94. Crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI		

DIMENSIÓN: ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO (B)

SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	CUESTIONES (para la entrevista)
--------------	----------	-------------	---------------------------------

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

B.2. CONDICIONANTES DEL ROL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO	Identificar condicionantes del rol directivo orientado al AI del profesorado en los centros educativos	(B.2.1) Creencias del directivo	<p>* En función a los resultados cuantitativos.</p> <p>Posibles preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué condicionantes asociados al directivo podrían explicar las anteriores actuaciones directivas? (creencias del directivo respecto a su rol, creencias del directivo respecto al valor del AI, capacidades directivas, etc.) - ¿Qué otros condicionantes podrían influir?
		(B.2.2) Capacidad directiva	

DIMENSIÓN: ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO (B)			
SUBDIMENSIÓN	OBJETIVO	INDICADORES	CUESTIONES (para la entrevista)
B.3. ESTRATEGIA DIRECTIVA PARA EL AI DEL PROFESORADO	Proponer un Modelo de estrategia directiva para la promoción del AI del profesorado en los centros educativos	(B.3.1) Finalidad y objetivos de la estrategia directiva	- ¿Qué objetivos/propósitos debería pretender esta estrategia?
		(B.3.2) Líneas de actuación	- ¿Qué principales ámbitos/líneas de actuación debería considerar? (a nivel individual, colectivo y organizacional)
		(B.3.3) Dificultades y/o retos	- A la hora de implementar esta estrategia ¿Qué dificultades y/o retos cree que podría encontrarse el directivo? (a nivel individual, colectivo y organizacional). ¿Alguna idea para superarlos?

CAPÍTULO 5. Diseño metodológico

5.5.2. Construcción y validación de los cuestionarios

La construcción de los cuestionarios ha partido de la matriz anteriormente presentada, y esta, a su vez, de la previa fundamentación teórica. Cabe decir que en este caso se han diseñado dos cuestionarios, uno para los directivos y otro para el profesorado.

Respecto a la estructura, ambos cuestionarios se organizan a partir de tres grandes bloques, referidos a las dimensiones de análisis. Un primer bloque (A) referido a los datos de identificación, un segundo (B) a la dimensión aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos y el tercero (C) al rol del directivo para el aprendizaje informal del profesorado. Cada uno de estos tres bloques está constituido por sus respectivas subdimensiones, presentando el cuestionario para el profesorado una subdimensión más en el segundo bloque: B.2. *Actuaciones para el AI*. En el inicio de cada subdimensión, llamada en el cuestionario sección, se ofrecen indicaciones para que el directivo o el docente sepa qué ha de responder y cómo ha de hacerlo.

Las preguntas que componen los cuestionarios son cerradas, a excepción de una que es semicerrada. En el primer bloque (A) datos de identificación, se trata de la combinación de preguntas cerradas y cerradas de elección, dicotómicas y politómicas. Las preguntas en los bloques (B) aprendizaje informal en los centros educativos y (C) rol del directivo para el aprendizaje informal del profesorado son escalas del 1 al 4, donde 1 representa un grado bajo y 4 un grado alto.

La presentación de las preguntas de los dos bloques temáticos (B) y (C) es idéntica en ambos cuestionarios. Se encabeza la pregunta con una afirmación a medio responder, que va acompañada de una pregunta formulada directamente para facilitar la comprensión del enunciado afirmativo. Las afirmaciones van seguidas de preguntas que deben graduarse, como se ha dicho anteriormente del 1 al 4.

El número de preguntas en ambos cuestionarios varía ligeramente, debido a que el cuestionario del directivo presenta una subdimensión menos, en concreto 8 preguntas menos. Cabe decir que la lógica interna de ambos cuestionarios es que el encuestado se encuentre al inicio preguntas más generales y a medida que avanza deba dar respuesta a preguntas más específicas relacionadas con el objeto de estudio.

Tabla 32. Bloques, subdimensiones y preguntas de los cuestionarios.

BLOQUES	SUBDIMENSIONES	PREGUNTAS AL PROFESOR/A	PREGUNTAS AL DIRECTIVO
A. Datos de identificación	A.1. Personales	3	3
	A.2. Profesionales	3	3
	A.3. Organizativos	4	4
B. Aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos	B.1. Carácter del AI	29	29
	B.2. Actuaciones para el AI	8	-
	B.3. Condicionantes del AI	28	28
C. Rol del directivo para el aprendizaje informal del profesorado	C.1. Funciones y actuaciones directivas para el AI del profesorado	29	29

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

TOTAL	104	96
-------	-----	----

Una vez contruidos los respectivos cuestionarios, estos han de ser validados para asegurar su calidad. Si de la matriz se ha llevado a cabo una validación por jueces expertos en las temáticas valorando como criterio la pertinencia de indicadores e ítems, en el caso de los cuestionarios se ha optado por una validación por fuentes de información (directivos y profesorado) para valorar la univocidad y la importancia de los ítems. Esta tipología de validación permite garantizar que los encuestados son capaces de dar respuesta al cuestionario al comprender cada una de sus preguntas.

- Univocidad: valorar la precisión de las preguntas para evitar ambigüedades o interpretaciones erróneas.
- Importancia: considerar si las preguntas son significativas para el objetivo de estudio.

Al igual que en la validación de la matriz general, se ha contactado por correo electrónico con diferentes centros educativos de la provincia de Barcelona, intentando asegurar la representación en cuanto a la titularidad del centro y a la etapa educativa. Para ello, en el mismo correo se les solicitaba mediante una carta explicativa que el directivo y un profesor/a (a elección del centro) validarán sus respectivos cuestionarios. En esta carta se les explicaba el motivo por el cual se contactaba con ellos, el objetivo de la investigación y la explicación de cómo debe realizarse el proceso de validación (ver Tabla 33) y, por otro lado, se les adjuntaba dos documentos que contenían dos columnas, en la de la izquierda se encontraba el cuestionario a validar y en la de la derecha, ellos debían hacer sus apreciaciones respecto a la univocidad e importancia de los ítems.

Tabla 33. Carta explicativa para la validación de los cuestionarios.

<p>A la atención del centro _____,</p> <p>Los presentes cuestionarios son fruto de la tesis doctoral titulada “<i>El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos</i>”. La tesis tiene como objetivo general analizar como el directivo a partir de sus actuaciones y estrategias facilita y promueve el aprendizaje informal (AI) del profesorado en el centro educativo, considerando el AI y el rol del directivo como principales dimensiones del estudio. De esta manera, los objetivos específicos del estudio son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.- Analizar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.- Caracterizar el rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.- Analizar los condicionantes del rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado.- Proponer un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. <p>Al respecto, se solicita la colaboración del centro en la validación d los cuestionarios.</p> <p>Concretamente, se pide que el director/a del centro valore la univocidad y la importancia de las preguntas que componen el cuestionario dirigido al directivo y, de la misma manera, un profesor/a lo haga con el cuestionario dirigido al profesorado. Por eso, tanto el director/a como el profesor/a deberán de comentar en la columna derecha de los respectivos documentos si:</p>

CAPÍTULO 5. Diseño metodológico

- Hay preguntas poco precisas, ambiguas o que pueden dar lugar a interpretaciones erróneas (univocidad).
- Hay preguntas poco significativas respecto al objeto de estudio (importancia).

Y, por tanto, si consideran necesario modificar o eliminar la pregunta, y en caso de modificación plantear posibles opciones de mejora.

Les agradeceré que remitan los documentos adjuntos con las observaciones y comentarios antes del 26 de mayo de 2017.

Quedo a su disposición para cualquier duda.

Esperando poder contar con su colaboración, reciban un cordial saludo,

Saida López Crespo

Tras el proceso de contacto con los centros se ha conseguido finalmente la participación en la validación de los cuestionarios de un total de 6 centros educativos, 6 validaciones de profesores/as y 5 validaciones de directivos, consiguiendo representación tanto respecto a la titularidad del centro como a la etapa educativa (ver Tabla 34).

Tabla 34. Relación de centros en la validación de los cuestionarios

	PRIM. PÚB.		PRIM. PRI.		SEC. PÚB.		SEC. PRIV.	
	PROF.	DIR.	PROF.	DIR.	PROF.	DIR.	PROF.	DIR.
NÚM. DE VALIDACIONES	1	1	1	1	1	1	3	2
VALIDACIONES TOTALES	Centros educativos: 6 Profesorado: 6 Directivos: 5 Total: 11							

El vaciado de las respuestas ofrecidas por el profesorado y los directivos ha permitido tomar decisiones concretas en relación con el mantenimiento, mejora o eliminación de determinados indicadores e ítems del cuestionario. Para preservar el anonimato en los comentarios de los directivos y docentes se ha asignado a cada uno un código de identificación (Prof. 1, Prof. 2, ... Dir.1, Dir. 2, ...). La Tabla 35 muestra un ejemplo de vaciado de respuestas.

Centrando la atención en la validación de los cuestionarios las modificaciones que se han realizado han sido las siguientes:

- Bloque A
 - Mejorar ítem 7.
- Bloque B
 - Eliminar ítems 13, 14, 59 y 60.
 - Mejorar ítems 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 34, 42, 43, 47, 48, 49, 51 y 52.
 - Añadir opciones “otros” en B.3.1.; B.3.2 y B.3.3.
- Bloque C
 - Mejorar ítems 91 y 92.

La decisión de mejorar puede conllevar únicamente matizar la redacción del ítem para facilitar la claridad de su significado o, bien, tener que crear nuevos ítems. Finalmente, con las modificaciones realizadas el cuestionario para el profesorado está compuesto por 103 ítems (10 ítems del bloque A y 93 de los bloques B y C). En el Anexo 1 en papel puede consultarse el cuestionario para el profesorado.

Respecto a la validación de los directivos, las decisiones tomadas a partir de sus apreciaciones han sido:

- Bloque A
 - Mejorar ítem 7.
- Bloque B
 - Eliminar ítems 13,14, 51 y 52.
 - Mejorar ítems 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 22, 23, 24, 34, 35, 39, 40, 41 y 44.
 - Añadir opciones “otros” en B.3.1.; B.3.2 y B.3.3.
- Bloque C
 - Mejorar ítems 83 y 84.

En este caso, el cuestionario para el directivo queda compuesto por 93 ítems (10 ítems del bloque A y 83 de los bloques B y C). En el Anexo 2 en papel puede consultarse el cuestionario para el directivo.

Tabla 35. Extracto de la validación del cuestionario por docentes.

CUESTIONARIO A PROFESORADO	OBSERVACIONES Y COMENTARIOS SOBRE UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA																																								
<p>B. APRENDIZAJE INFORMAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS</p> <p>B.1. CARÁCTER DEL APRENDIZAJE INFORMAL</p> <p>En esta sección se le pide que gradúe del 1 (bajo grado) a 4 (alto grado) el modo en que usted aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional.</p>																																									
<p>B.1.1. Aprendo informalmente de o del... (¿De quién aprendo informalmente?)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 5%;">1</th> <th style="width: 5%;">2</th> <th style="width: 5%;">3</th> <th style="width: 5%;">4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Mi mismo/a</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. Otro profesor/a del centro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Un profesional del centro con función de coordinador/a</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. Directivo del centro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. Un grupo de trabajo interno reducido</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. La comunidad profesional del centro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. Profesor/res de otros centros</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	1. Mi mismo/a					2. Otro profesor/a del centro					3. Un profesional del centro con función de coordinador/a					4. Directivo del centro					5. Un grupo de trabajo interno reducido					6. La comunidad profesional del centro					7. Profesor/res de otros centros					<p>Prof. 1 (B.1.1) Los ítems 2 y 3 podrían ser la misma pregunta. No haría falta diferenciar.</p> <p>Prof. 1 (B.1.1) Los ítems 5 y 6, no quedan muy claros, quizás lo cambiaría por “grupo de trabajo”.</p> <p>Prof. 2 (B.1.1) En lugar de “mi mismo/a” pondría experiencia</p> <p>Prof. 2 (B.1.1) No especificaría tanto el tipo de profesional, pondría “compañero”.</p> <p>Prof. 5 (B.1.1) No queda claro la expresión “mi mismo/a”.</p>
	1	2	3	4																																					
1. Mi mismo/a																																									
2. Otro profesor/a del centro																																									
3. Un profesional del centro con función de coordinador/a																																									
4. Directivo del centro																																									
5. Un grupo de trabajo interno reducido																																									
6. La comunidad profesional del centro																																									
7. Profesor/res de otros centros																																									
<p>B.1.2. Aprendo informalmente... (¿Cómo aprendo informalmente?)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 5%;">1</th> <th style="width: 5%;">2</th> <th style="width: 5%;">3</th> <th style="width: 5%;">4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>8. De manera autónoma</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>9. De otro profesional (rol pasivo)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10. Con otro profesional (rol activo)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>11. De otros profesionales (rol pasivo en grupo)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>12. Con otros profesionales (rol activo en grupo)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	8. De manera autónoma					9. De otro profesional (rol pasivo)					10. Con otro profesional (rol activo)					11. De otros profesionales (rol pasivo en grupo)					12. Con otros profesionales (rol activo en grupo)					<p>Prof. 1 (B.1.2) No haría diferencia entre plural o singular.</p>										
	1	2	3	4																																					
8. De manera autónoma																																									
9. De otro profesional (rol pasivo)																																									
10. Con otro profesional (rol activo)																																									
11. De otros profesionales (rol pasivo en grupo)																																									
12. Con otros profesionales (rol activo en grupo)																																									
<p>B.1.3. Aprendo informalmente mediante.... (¿A partir de qué actividades aprendo informalmente?)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;"></th> <th style="width: 5%;">1</th> <th style="width: 5%;">2</th> <th style="width: 5%;">3</th> <th style="width: 5%;">4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>13. Los errores</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>14. La resolución de problemas</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>15. La reflexión sobre la práctica profesional</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>16. La innovación en la práctica profesional</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>17. La consulta a manuales y documentación del centro</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>18. La observación a otros profesionales</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		1	2	3	4	13. Los errores					14. La resolución de problemas					15. La reflexión sobre la práctica profesional					16. La innovación en la práctica profesional					17. La consulta a manuales y documentación del centro					18. La observación a otros profesionales					<p>Prof. 1 (B.1.3) La reflexión está incluida en el aprendizaje del error o la resolución.</p> <p>Prof. 1 (B.1.3) La 21 y la 25 resultan parecidas.</p> <p>Prof. 1 (B.1.3) La 24, el término “comunidades profesionales de práctica” no se entiende.</p> <p>Prof. 1 (B.1.3) La 26,27 y 28 dan lugar a la confusión.</p> <p>Prof. 2 (B.1.3) Los ítems del 25 y 26, ¿te refieres a cursos online?</p>					
	1	2	3	4																																					
13. Los errores																																									
14. La resolución de problemas																																									
15. La reflexión sobre la práctica profesional																																									
16. La innovación en la práctica profesional																																									
17. La consulta a manuales y documentación del centro																																									
18. La observación a otros profesionales																																									

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

19. Las discusiones entre profesionales					Prof. 4 (B.1.3.) La palabra “discusión” en el ítem 19 resulta que tenga una connotación negativa. Quizás mejor “debate”, “intercambio de opiniones”, etc.
20. La participación en proyectos de centro					
21. La compartición de información, experiencias, preocupaciones, recursos, etc. con compañeros					
22. La recepción de orientación y consejos de otros compañeros					
23. El ofrecimiento de orientaciones y consejos a otros compañeros					
24. La participación en comunidades profesionales de práctica					
25. La consulta de información y recursos a partir de herramientas /aplicaciones online (buscadores, blogs, redes sociales, etc.)					
26. La gestión de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (clasificadores, marcadores sociales, curadores de contenido, etc.)					
27. La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (blogs, microblogs, dropbox, etc.)					
28. La comunicación a partir de herramientas /aplicaciones online (gmail, chats, whatsApp, etc.)					
29. Otras:					

5.6. A modo de síntesis

Este capítulo ha expuesto las principales decisiones adoptadas relativas a los lineamientos metodológicos que determinan y guían el posterior estudio de campo.

- Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se centra en los planteamientos principales del paradigma interpretativo por pretender mediante el proceso investigativo conocer, comprender e interpretar las actuaciones y estrategias que llevan a cabo los directivos para facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.
- La aproximación al objeto de estudio se realiza desde un enfoque metodológico mixto, ya que el estudio representa ser una transición entre elementos cualitativos y cuantitativos. Concretamente, se trata de un diseño mixto explicativo secuencial con el enfoque cualitativo como predominante (cuan→ CUAL).
- Las fases de desarrollo de la investigación están sujetas al anterior diseño. En un primer momento, se recogen datos y analizan datos cuantitativos para seguidamente explicarlos con más detalle en la fase de recogida y análisis de datos cualitativos Creswell (2014, 2015). Además, la investigación prepondera, principalmente, la parte cualitativa al considerar exclusivamente variables de carácter cualitativo y pretender la comprensión del rol del directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos.
- Al contemplar la relación entre el aprendizaje informal del profesorado y el rol del directivo para este aprendizaje, se consideran los docentes y los directivos los principales informantes de este estudio. El estudio toma como universo de estudio los 2.435 centros educativos de Cataluña, centros de primaria (n=1.792), centros de primaria y secundaria obligatoria (n=230) y centros de secundaria obligatoria (n=413), según datos obtenidos en el directorio de centros educativos del Departament d'Ensenyament (ahora Departament d'Educació) en abril del 2018.
- Considerando el enfoque metodológico mixto, se han seleccionado como técnicas el cuestionario para la recogida de datos cuantitativos y la entrevista semiestructurada para los cualitativos. Tanto los cuestionarios como las entrevistas serán aplicados tanto en docentes como en directivos, con sus respectivas adaptaciones.
- Para la construcción de los cuestionarios y de las entrevistas se ha elaborado, en un primer momento, una matriz general con la relación de las dimensiones, subdimensiones, indicadores e ítems (para el cuestionario) o cuestiones (para la entrevista). Esta matriz ha sido validada por ocho expertos en la temática de estudio valorando la pertinencia y adecuación de los indicadores, ítems y cuestiones.
- A partir de la anterior validación, se han construido las primeras versiones de cuestionarios para directivos y docentes, respectivamente. Sin embargo, para asegurar la calidad de estos cuestionarios se ha considerado oportuno llevar a cabo una validación por fuentes de

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

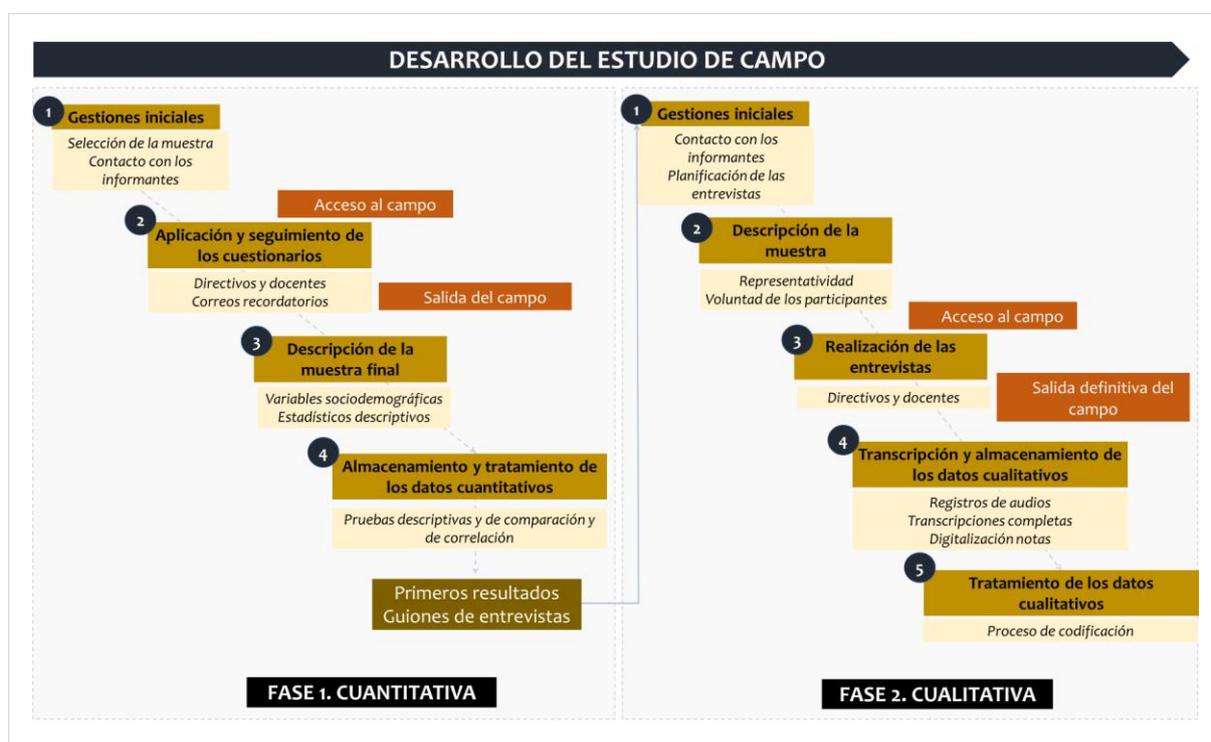
información (directivos y docentes) para valorar la univocidad y la importancia de los ítems. Esta tipología de validación permite garantizar que los encuestados son capaces de dar respuesta al cuestionario al comprender cada una de sus preguntas. Finalmente, como resultado de esta validación se disponen de los respectivos cuestionarios finales.

Capítulo 6. Trabajo de campo

Este capítulo presenta cómo se ha llevado a cabo el trabajo de campo, es decir, cómo se ha procedido a la recolección de datos a partir de los instrumentos diseñados. Al tratarse de una investigación con un diseño mixto (cuan-CUAL), el trabajo de campo se ha organizado a partir de estas dos grandes fases de investigación: fase 1 cuantitativa y fase 2 cualitativa. Por ello, este capítulo se compone de dos grandes apartados: 6.1. Fase 1. Cuantitativa y 6.2. Fase 2. Cualitativa.

Las anteriores fases han seguido procedimientos relacionados con el acceso al campo de estudio, la aplicación del respectivo instrumento y la salida del campo de estudio (ver Figura 37). Por esta razón, los dos grandes apartados de este capítulo se estructuran de forma similar, presentando los mismos puntos, pero adaptados a las particularidades de su fase.

Figura 37. Desarrollo del estudio de campo.



Concretamente, el primer punto, de los respectivos dos grandes apartados, se refiere a las gestiones iniciales que deben llevarse a cabo para asegurar una óptima entrada al campo de estudio. Seguidamente, los siguientes puntos contextualizan el trabajo de campo, exponen cómo se ha llevado a cabo la aplicación de los respectivos instrumentos y se describe la muestra conseguida. Los últimos puntos, que hacen referencia a las actuaciones que se realizan justo después de la salida del campo, explican cómo se tratan y analizan los datos obtenidos.

6.1. Fase 1. Cuantitativa

6.1.1. Gestiones iniciales

Antes de iniciar el trabajo de campo se hace necesario realizar dos principales acciones que enmarcan la primera fase cuantitativa: (1) selección de la muestra de la fase cuantitativa y (2) contacto con los informantes.

a. Selección de la muestra

Como ya se expuso en el pasado capítulo, la población de estudio son los 2.435 centros de educación primaria (n=1.792), primaria y secundaria obligatoria (n=230) y secundaria obligatoria (n=413) en Cataluña.

Dada la complejidad por conocer el número total de docentes en Cataluña y acceder a los datos de estos docentes, se descarta la opción de seleccionar el total del profesorado como población de estudio. En este sentido, se considera oportuno fijar la muestra a partir del número total de centros educativos en Cataluña.

Tabla 36. Población de estudio distribuida por etapa educativa.

Centros de primaria	Centros de primaria y secundaria	Centros de secundaria obligatoria
1.792	230	413
Total 2.435		

Con el objetivo de tener una muestra que represente la totalidad de centros educativos según la etapa educativa de manera proporcional se ha llevado a cabo un muestreo estratificado proporcional por etapa educativa (Bisquerra, 2004). Este muestro garantiza que la distribución de la muestra guarda correspondencia con la representación de los centros según su etapa educativa en la población objeto de estudio. Sin embargo, se trata de una muestra por conveniencia, ya que el cuestionario se envía a toda la población y se toman los casos que responden.

Finalmente, la muestra se prefija con un error máximo del 5% y con un nivel de confianza del 95%. Mientras el error hace referencia al margen máximo de desacierto al que se puede incurrir con la muestra prefijada, el nivel de confianza es la seguridad con la que se pueden afirmar los resultados (Martínez-Fernández, 2015). La Tabla 37 permite observar la muestra necesaria considerando dos aspectos fundamentales en la selección de la muestra: la representatividad que permita generalizar los resultados del estudio al resto de la población y el tamaño para garantizar dicha representatividad.

Tabla 37. Muestra invitada de los cuestionarios.

Centros de primaria	Muestra	Centros de primaria y secundaria	Muestra	Centros de secundaria obligatoria	Muestra
1.792	317	230	145	413	200
Total 662					

b. Contacto con los informantes

Una vez seleccionada la muestra se procede a la toma de contacto con los centros escolares con el fin de acceder a los informantes de los respectivos cuestionarios, previamente contruidos y

CAPÍTULO 6. Trabajo de campo

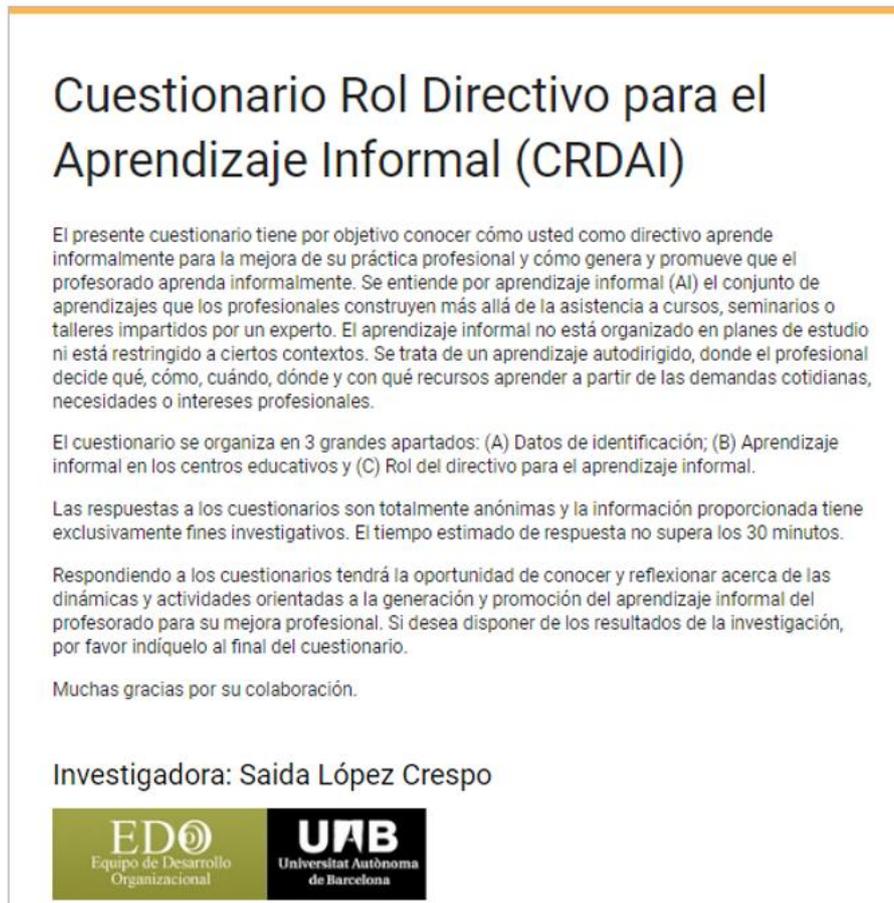
validados. La aplicación de los cuestionarios se ha realizado vía online a partir de *Google Forms*. Para ello, a través de los correos institucionales, que el directorio del Departament d'Ensenyament facilita, se ha realizado el envío de una carta de presentación dirigida a la dirección del centro escolar. Esta carta (ver Tabla 38) invita a la colaboración del centro a participar en la fase cuantitativa del estudio mediante la respuesta a dos cuestionarios a contestar, uno por el director/a del centro y el otro por un miembro del equipo docente.

Tabla 38. Carta de presentación del estudio para los centros educativos.

<p>A la atención del director/a,</p> <p>Soy Saida López Crespo, personal investigador del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (http://edo.uab.cat/). Actualmente me encuentro desarrollando la Tesis Doctoral “<i>El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos</i>” en el marco de los estudios de Doctorado en Educación y bajo la dirección de Joaquín Gairín Sallán.</p> <p>El objetivo de la investigación es analizar como el directivo a partir de sus actuaciones facilita y promueve actividades y dinámicas para que el profesorado aprenda informalmente, más allá de la asistencia a cursos o seminarios. Este estudio, que se encuentra actualmente en una fase cuantitativa, pretende mediante cuestionarios conocer cómo el profesorado y los directivos de centros educativos catalanes aprenden informalmente, identificando las actuaciones que lleva a cabo el directivo para el éxito de estos aprendizajes informales</p> <p>En el marco del estudio, les agradecería poder contar con la colaboración de su centro respondiendo a los cuestionarios cuyos enlaces encontrará seguidamente. Se tratan de dos cuestionarios, uno dirigido al directivo del centro y otro a un profesor/a del mismo centro. Las respuestas a los cuestionarios son totalmente anónimas y la información proporcionada tiene exclusivamente fines investigativos. El tiempo estimado de respuesta no supera los 30 minutos.</p> <p>https://goo.gl/forms/oAUCwsVO14oKbdNa2 (Cuestionario Directivo)</p> <p>https://goo.gl/forms/MmhmlCCdymiTMLXD3 (Cuestionario Profesorado)</p> <p>Respondiendo a los cuestionarios tendrán la oportunidad de conocer y reflexionar acerca de las dinámicas y actividades, que tienen lugar en los centros educativos, orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado. Como investigadora principal me comprometo a enviarles los resultados de la investigación, si así lo desearan y lo indicaran en los respectivos cuestionarios.</p> <p>Quedo a su disposición para clarificar las dudas que, al respecto, quieran hacerme llegar (correo: saida.lopez@uab.cat; teléfono: 687636514).</p> <p>Esperando contar con su colaboración y agradeciendo la misma, reciban un cordial saludo,</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-end;"><div style="text-align: center;"> Saida López Crespo</div><div style="text-align: center;"> VºBº: Joaquín Gairín Sallán Director de la tesis doctoral</div></div>

Una vez acceden a los cuestionarios, a través de los respectivos links, aparece un mensaje con información para contextualizar a la persona que va a responder; una breve presentación del estudio, una descripción del cuestionario, el tiempo estimado de respuesta y se destaca que el cuestionario tiene únicamente fines investigativos (ver Figura 38).

Figura 38. Mensaje inicial que muestra la plataforma antes de iniciar el cuestionario.



Cuestionario Rol Directivo para el Aprendizaje Informal (CRDAI)

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer cómo usted como directivo aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional y cómo genera y promueve que el profesorado aprenda informalmente. Se entiende por aprendizaje informal (AI) el conjunto de aprendizajes que los profesionales construyen más allá de la asistencia a cursos, seminarios o talleres impartidos por un experto. El aprendizaje informal no está organizado en planes de estudio ni está restringido a ciertos contextos. Se trata de un aprendizaje autodirigido, donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales.

El cuestionario se organiza en 3 grandes apartados: (A) Datos de identificación; (B) Aprendizaje informal en los centros educativos y (C) Rol del directivo para el aprendizaje informal.

Las respuestas a los cuestionarios son totalmente anónimas y la información proporcionada tiene exclusivamente fines investigativos. El tiempo estimado de respuesta no supera los 30 minutos.

Respondiendo a los cuestionarios tendrá la oportunidad de conocer y reflexionar acerca de las dinámicas y actividades orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado para su mejora profesional. Si desea disponer de los resultados de la investigación, por favor indíquelo al final del cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

Investigadora: Saida López Crespo

EDO
Equipo de Desarrollo Organizacional

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Al finalizar el cuestionario la persona que ha respondido se encuentra un apartado final en el que se le agradece la colaboración y se le pregunta si está interesado en recibir el informe final y seguir participando en la investigación (ver Figura 39).

CAPÍTULO 6. Trabajo de campo

Figura 39. Mensaje final que muestra la plataforma al finalizar el cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración

Descripción (opcional)

Envío del informe final *

Estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

No estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

Futura colaboración *

Estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

No estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

En caso de haber mostrado interés en alguna de las anteriores opciones, le agradeceríamos que nos dejará su correo personal de contacto para facilitar bien el envío del informe o el posterior contacto, o ambas opciones.

6.1.2. Aplicación y seguimiento de los cuestionarios

La fase de recogida de datos cuantitativos se ha prolongado un año, entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018. A partir del primer correo enviado a los centros, con la invitación a participar en el estudio, 6 han sido los correos recordatorios para animar a los centros a responder a los cuestionarios e incrementar, así, el número de respuestas. Entre recordatorio y recordatorio se ha dejado pasar un mes y medio aproximadamente. Cabe decir que una de las mayores dificultades para acceder a los informantes, sobre todo en el caso del profesorado, es el no disponer de una vía más personalizada y directa para contactar con ellos. La Tabla 39 muestra la evolución del proceso de obtención de respuestas.

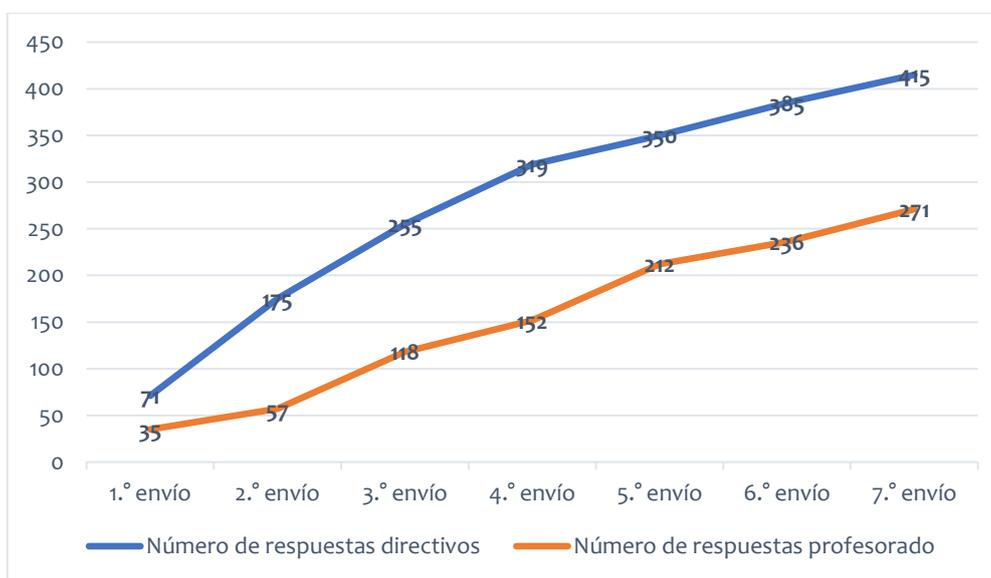
Tabla 39. Evolución del proceso de obtención de respuesta de los cuestionarios.

ENVÍO	FECHA DE ENVÍO	NÚMERO DE RESPUESTAS	
		DIRECTIVOS	PROFESORADO
1.º	21 de noviembre de 2017	71	35
2.º	17 de enero de 2018	175	57
3.º	6 de marzo de 2018	255	118
4.º	24 de abril de 2018	319	152
5.º	2 de junio de 2018	350	212
6.º	20 de septiembre de 2018	385	236
7.º	28 de noviembre de 2018	415	271

Se han aplicado dos principales estrategias para evitar que con los correos recordatorios las personas que ya habían respondido el cuestionario lo pudieran volver a hacer: (1) resaltar en el correo que se trata de un correo recordatorio y que si ya han respondido el cuestionario no lo vuelvan a hacer y (2) informar a los centros que si desean pueden comunicar por correo que no quieren seguir recibiendo correos recordatorios, bien porque no están interesados en el estudio o porque ya han respondido el cuestionario, para eliminarles de la base de centros.

El Gráfico 1 muestra más visualmente el incremento general del estado de respuesta, tanto para los directivos como para el profesorado. No obstante, la diferencia es altamente superior en el caso de los directivos para cada uno de los envíos realizados. Tal y como puede apreciarse, en los directivos ha sido el segundo envío el que ha conseguido una proporción superior de respuestas. En cambio, el tercer y quinto envío han resultado más efectivos en el caso del profesorado.

Gráfico 1. Evolución del estado de las respuestas de los cuestionarios.



Coincide el incremento de número de respuestas de directivos en el segundo envío con la decisión de enviar el correo invitando a la participación en el estudio en catalán. Esta decisión se adopta como estrategia para conseguir un mayor número de respuestas, ya que el catalán es la lengua vehicular en los centros educativos.

Otra estrategia adoptada ha sido el envío de correos personalizados con el nombre del centro educativo. A pesar de que esta estrategia se aplica para aumentar la recepción de respuestas, supone, a su vez, envíos individualizados que reducen la proporción de correos enviados.

El seguimiento de los cuestionarios permite insistir en los estratos, es decir, en aquellos centros que menos están participando en el estudio y que requieren más respuestas. Tras todo un año de envíos continuos a los centros se decide dar por finalizada la fase de recogida de datos cuantitativos a mediados del mes de diciembre de 2018.

6.1.3. Descripción de la muestra final de la fase cuantitativa

CAPÍTULO 6.

Trabajo de campo

La muestra final es de 686 participantes, entre directivos (n=415) y profesorado (n=271), tal y como se muestra en el Gráfico 2. A continuación, pasa a describirse la muestra final para directivos y profesorado a partir de las variables sociodemográficas consideradas en el estudio.

La media de edad de la muestra total ha sido de 48,89 años (D.E.=8,79), siendo superior en el caso de los directivos con 51,08 años (D.E.=7,94) respecto a la del profesorado con 45,53 años (D.E.=8,98). La representación de mujeres es superior en ambos grupos, por un lado, el 68,7% (n=285) han sido mujeres directivas frente al 31,3% (n=130) de hombres directivos y, por otro lado, el 80,4% (n=218) han sido profesoras frente al 19,6% (n=53) de profesores. Los directivos tienen una media de años desempeñando este cargo de 9,81 (D.E.=6,76) y como docentes la media se incrementa en 26,64 años (D.E.=8,87). A diferencia, la media de años como docentes del propio grupo de docentes es inferior respecto a la de los directivos, con 17,83 años (D.E.=10,24).

Si consideramos la variable nivel de estudios, se observa que el grupo de profesorado está más formado que el grupo de directivos. El 27,7 % (n=75) de docentes posee un título de posgrado, máster o doctorado, mientras los directivos están en posesión de este tipo título el 24,1% (n=100). A su vez, el 42,8% (n=116) de docentes tiene una licenciatura o ingeniería superior frente al 34,5% (n=143) de los directivos.

En lo que se refiere a la relación laboral que tienen los participantes con el centro donde trabajan, la mayoría son funcionarios, el 82,9% (n=344) directivos y el 59,8% (n=162) docentes. En el caso de los directivos sigue el 14,9% (n=62) que son contratados laborales, pero con lo que respecta al grupo de profesorado el 25,5% (n=69) son interinos. Considerando este último grupo, asumen, en su mayoría, más allá de la docencia otras funciones. El 43,9% (n=119) son docentes y tutores y el 29,2% (n=79) son docentes y coordinadores, siendo el 21% (n=57) únicamente docentes.

La gran mayoría de directivos y docentes que han respondido al cuestionario trabajan en centros de primaria públicos. El 69,2% (n=287) son directivos de centros de primaria y el 42,4% (n=115) son docentes en este mismo tipo de centros. Del mismo modo, el 83,1% (n=345) son directivos de centros públicos y el 91,5% (n=248) son docentes. Finalmente, respecto a la ubicación geográfica de los centros, el 61,7% (n=256) son directivos en centros de la provincia de Barcelona y el 59,8% (n=162) son docentes en esta misma provincia. La segunda provincia más representada por directivos es Tarragona con el 14,7% (n=61), en cambio es Girona la segunda provincia más representada por docentes con el 15,5% (n=42).

Gráfico 2. Distribución de la muestra según el grupo al que pertenecen (directivos o profesorado).



El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

La Tabla 40 describe más en detalle la muestra total, de directivos y de profesorado a partir de las variables sociodemográficas comentadas anteriormente y, a su vez, muestra las diferencias significativas que se dan en algunas de estas variables.

Tabla 40. Descripción de la muestra de la fase cuantitativa.

	TODOS (686)		Directivos (415)		Profesorado (271)		t	p
	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.		
Edad	48,89	8,79	51,08	7,94	45,53	8,98	8,28	<0,0001
Años como docente	23,16	10,37	26,64	8,87	17,83	10,24	11,60	<0,0001
Años como directivo	-	-	9,81	6,76	-	-	-	-
Número de profesores en el centro	42,79	28,90	38,73	29,85	48,96	26,26	4,59	<0,0001
	n	%	n	%	n	%	x² (g.l.)	p
Género								
Mujeres	503	73,3	285	68,7	218	80,4	11,60	0,001
Hombres	183	26,7	130	31,3	53	19,6	(1)	
Nivel de estudios								
Diplomatura o ingeniería técnica	252	36,7	172	41,4	80	29,5	10,19 (2)	0,006
Licenciatura o ingeniería superior	259	37,8	143	34,5	116	42,8		
Posgrado, máster o doctorado	175	25,5	100	24,1	75	27,7		
Responsabilidad profesional en el centro								
Docente	-	-	-	-	57	21	-	-
Docente y tutor	-	-	-	-	119	43,9		
Docente y coordinador	-	-	-	-	79	29,2		
Docente y jefe de departamento/director	-	-	-	-	14	5,2		
Otra	-	-	-	-	2	0,7		
Relación laboral con el centro								
Funcionario	506	73,8	344	82,9	162	59,8	134,43 (4)	<0,0001
Interino	71	10,3	2	0,5	69	25,5		
Contratado laboral	89	13	62	14,9	27	10		
Substituto	14	2	1	0,2	13	4,8		
Otras-cooperativas	6	0,9	6	1,4	-	-		
Etapas del centro educativo								
Primaria	402	58,6	287	69,2	115	42,4	78,17 (2)	<0,0001
Primaria y Secundaria	61	8,9	46	11,1	15	5,5		
Secundaria	223	32,5	82	19,8	141	52		
Titularidad del centro								
Pública	593	86,4	345	83,1	248	91,5	9,82	0,002
Privada	93	13,3	70	16,9	23	8,5	(1)	
Provincia								
Barcelona	418	60,9	256	61,7	162	59,8	2,95 (3)	0,39
Tarragona	93	13,6	61	14,7	32	11,8		
Lleida	84	12,2	49	11,8	35	12,9		

CAPÍTULO 6.

Trabajo de campo

Girona	91	13,3	49	11,8	42	15,5		
--------	----	------	----	------	----	------	--	--

Concretamente, se producen diferencias significativas en todas las variables, a excepción de la provincia. Así pues, son los directivos los que tienen una media de edad más alta de 51,08 años (D.E.= 8,98) y, a su vez, tienen más experiencia como docentes, siendo la media 26,64 años (D.E.= 10,24), pero, por otro lado, es el profesorado quien dispone de un nivel de estudios superior. Respecto al género, son los hombres los que significativamente ocupan más cargos directivos. Considerando la relación laboral con el centro, los directivos son significativamente funcionarios y contratados laborales y el profesorado es interino y sustituto. Y finalmente, en relación a las variables organizativas, son significativamente directivos de primaria y de primaria y secundaria y el profesorado de secundaria. Y, por último, los directivos trabajan de forma significativa en centros concertados o privados y el profesorado en centros públicos.

Tras analizar la muestra final y compararla con la muestra necesaria, se comprueba que se consigue la muestra necesaria en casi todos los casos (con un error muestral del 5% y un 95% de confianza), a excepción de los centros de primaria y secundaria (ver Tabla 41). Específicamente, la muestra conseguida en los centros de primaria y secundaria adopta un margen de error del 10,78%. Por tanto, la muestra final es representativa en la mayoría de los casos, pudiendo generalizar los resultados por etapa educativa.

Tabla 41. Relación de muestra necesaria y conseguida con los cuestionarios.

	Centros de primaria	Centros de primaria y secundaria	Centros de secundaria obligatoria
Muestra necesaria	317	145	200
Muestra conseguida	402	61	223
Total, muestra necesaria	662		
Total, muestra conseguida	686		

6.1.4. Almacenamiento y tratamiento de los datos cuantitativos

A medida que se van obteniendo respuestas para cada uno de los cuestionarios, la aplicación Google Forms permite el almacenamiento de los datos de forma automática e inmediata generando una base de datos electrónica para ambos cuestionarios. Estas bases de datos se pueden descargar en formato .csv o incluso crear una hoja de cálculo para facilitar el posterior tratamiento de los datos. Previamente al análisis se han integrado ambas bases de datos (directivos y profesorado), creando una de sola que permite la explotación de los datos de forma conjunta. A su vez, esta integración posibilita realizar comparaciones utilizando como variable independiente el grupo: grupo de directivos o grupo de docentes.

El análisis de datos cuantitativos se ha realizado mediante la aplicación del paquete estadístico SPSS. En función a la naturaleza de los datos se han llevado a cabo diferentes procedimientos estadísticos. En un primer momento, se ha procedido a analizar ambas muestras (directivos y profesorado) a partir de la consideración de las variables sociodemográficas consideradas en el estudio. Para ello, se han aplicado estadísticos descriptivos en función a la tipología de variables a

analizar, es decir, si son continuas o bien nominales. En el Anexo 9 (en digital) puede consultarse un ejemplo de tratamiento de datos cuantitativos.

Una vez se ha comprobado que las variables continuas, como serían la edad o años en la dirección, siguen una distribución normal, se han utilizado medias y desviaciones típicas para su descripción. En cambio, para variables nominales, por ejemplo, la relación laboral con el centro o la titularidad de éste, se han utilizado *n* y porcentajes.

El análisis de las respectivas muestras permite la posterior aplicación de las correspondientes pruebas para valorar diferencias significativas entre variables a partir de la combinación de estas. En este caso se han aplicado las pruebas *T* para variables continuas y las pruebas Chi-cuadrado para variables nominales y ordinales. Por tanto, el análisis de datos cuantitativos está fundamentado, principalmente, en pruebas descriptivas, de comparación y de correlación.

a. Comparaciones entre directivos y profesorado

Al analizar el rol del directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado se hace indispensable considerar tanto la opinión de los directivos como la de los docentes. En primer lugar, se aplican pruebas descriptivas para presentar las valoraciones de los directivos y docentes respecto a los ítems del cuestionario. Este análisis descriptivo inicial se realiza considerando las cuatro opciones de respuesta del cuestionario. En un segundo momento, se aplican pruebas de contraste Chi-cuadrado para observar si hay diferencias significativas entre directivos y docentes. Para facilitar el análisis comparativo se ha decidido reducir la escala de valoración inicial (del 1 al 4) a respuestas dicotómicas. De esta manera, las escalas para este segundo análisis quedan recodificadas de la siguiente forma (ver Tabla 42):

Tabla 42. Recodificación escala Likert.

Categoría	Escala inicial	Escala recodificada
Carácter del AI	1- Bajo grado	1- Bajo grado
	2- Bajo-medio grado	
	3- Medio-alto grado	2- Alto grado
	4- Alto grado	
Condicionantes del AI	1- No facilita	1- No facilita
	2- Facilita ligeramente	
	3- Facilita bastante	2- Facilita
	4- Facilita mucho	
Funciones y tareas directivas para el AI	1- Nunca lo hace	1- No lo hace
	2- Esporádicamente lo hace	
	3- Normalmente lo hace	2- Lo hace
	4- Siempre lo hace	

6.2. Fase 2. Cualitativa

6.2.1. Gestiones iniciales

De igual forma que en la fase cuantitativa, el acceso al campo requiere de la consideración y preparación de un conjunto de actuaciones para facilitar dicho acceso. Principalmente, para la

CAPÍTULO 6.

Trabajo de campo

recogida de datos cualitativos, previamente, se debe contactar con los informantes y realizar una planificación para cuadrar todas las entrevistas.

a. Contacto con los informantes

En la segunda fase del estudio de campo, se invita a los participantes que respondieron el cuestionario (directivos y docentes) y participaron de la fase 1, a seguir colaborando con el estudio. Cabe decir que únicamente se contacta con aquellas personas que en el cuestionario mostraron su intención de participar de la segunda fase del estudio y proporcionaron su correo personal. A través del envío de un correo electrónico (ver Tabla 43) se les recuerda su participación en la fase inicial del estudio y se le invita a participar de la realización de una entrevista, así como se les proporciona información acerca del estudio, de los objetivos de la entrevista y del desarrollo de esta.

Tabla 43. Correo remitido a directivos y profesorado para participar en la fase 2.

<p>Estimado/a,</p> <p>Como recordará, hace unos meses participó en el estudio que estamos realizando para analizar " <i>El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos</i>" respondiendo a un cuestionario online.</p> <p>Al finalizar el cuestionario manifestó su interés en seguir participando de la segunda fase del estudio, y es por eso que quisiéramos pedirle su colaboración para realizar una entrevista (de no más de 30 minutos). Esta entrevista tiene por objetivo valorar y profundizar en los resultados obtenidos a través del cuestionario. De este modo, la realización de la entrevista da la oportunidad de conocer los primeros resultados de este estudio.</p> <p>Por cuestiones de planificación del trabajo de campo agradeceríamos que la entrevista se pudiera realizar entre los días 20 y 24 de mayo. En este sentido, le agradeceremos nos pudiera indicar su disponibilidad (día y hora) para realización de la entrevista, así como la ubicación de su puesto de trabajo, o cualquier otro lugar que considere oportuno, para poder desplazarnos allí a realizarla.</p> <p>Esperando su respuesta y poder contar con su colaboración, reciba un cordial saludo.</p> <p>Atentamente,</p> <p>Saida López Crespo</p>
--

b. Planificación de las entrevistas

Una vez los directivos y docentes responden el correo con su disponibilidad de fecha y hora, la investigadora lleva a cabo un plan para organizar la realización de las diferentes entrevistas. Este plan, además de recoger la fecha, hora y lugar de la entrevista, permite el seguimiento de los entrevistados en cuanto a su perfil, su provincia y su tipología de centro educativo (Ver Tabla 44).

Tabla 44. Ejemplo de plan para organizar la realización de las entrevistas.

Perfil	Provincia	Centro	Fecha y hora	Lugar
Profesora	Gerona	Primaria pública	29 de abril 13h	Girona-Centro
Profesora	Gerona	Secundaria pública	29 de abril 18h	Girona-Biblioteca

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Directora	Gerona	Primaria pública	2 de mayo 8:45	L'escala – Centro
Director	Gerona	Primaria pública	2 de mayo 15h	Palamós- Centro
Directora	Gerona	Primaria pública	3 de mayo a las 11:20h	Llagostera- Centro
Director	Gerona	Primaria pública	3 de mayo a las 15:30h	Blanes- Centro

Las entrevistas son presenciales por lo que suponen el desplazamiento de la investigadora a diferentes centros repartidos por Cataluña. Por ello, se procura que las entrevistas que vayan a realizarse en la misma provincia coincidan en día y/o días consecutivos.

Además de pactar con los entrevistados el día y la fecha en la que tendrá lugar la entrevista, también se da la opción que sean ellos los que decidan dónde tendrá lugar el encuentro. En este momento previo al desarrollo de las entrevistas se ofrece a los entrevistados, en caso que lo soliciten, cualquier información extra relativa a la investigación o a la dinámica que se seguirá en la entrevista.

6.2.2. Descripción de la muestra de la fase cualitativa

La selección de informantes para la fase 2, que corresponde a la fase cualitativa del estudio de campo, se realiza bajo el diseño de investigación secuencial, considerando como muestra de partida los 686 participantes (n= 415 directivos; n= 271 docentes) de la fase 1. Los criterios para seleccionar los informantes de esta segunda fase han sido:

1. Representatividad de directivos y profesorado por provincias (Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona) y tipología de centro (etapa y titularidad), acorde proporcionalmente a la representatividad conseguida en la muestra 1.
2. Voluntad de los participantes de la muestra 1 que al finalizar el cuestionario proporcionaron su correo electrónico para seguir participando de la segunda fase del estudio.

Tras considerar estos dos criterios, la muestra final de la fase 2 está compuesta por 33 sujetos (24 directivos y 9 docentes). La composición en función a la provincia y la tipología de centro se muestra en la Tabla 45.

Tabla 45. Descripción de los participantes de la fase cualitativa.

Código de identificación	Perfil	Provincia	Centro
D_P_PU_G1	Directora	Gerona	Primaria publico
D_P_PU_G2	Director		Primaria publico
D_P_PU_G3	Directora		Primaria publico
D_P_PU_G4	Directora		Primaria publico
D_P_PU_G5	Director		Primaria publico
P_P_PU_G1	Profesora		Primaria publico
P_S_PU_G2	Profesora		Secundaria publico
D_P_PR_T1	Director	Tarragona	Primaria privado
D_S_PU_T2	Director		Secundaria publico
D_PS_PR_T3	Directora		Primaria/Secundaria Privado

CAPÍTULO 6.

Trabajo de campo

D_PS_PR_T4	Directora		Primaria/Secundaria Privado
D_P_PU_T5	Directora		Primaria publico
D_P_PU_T6	Directora		Primaria publico
P_P_PU_T7	Profesora		Primaria publico
D_P_PU_B1	Director	Barcelona	Primaria publico
D_S_PU_B2	Directora		Secundaria publico
D_P_PR_B3	Directora		Primaria privado
D_PS_PR_B4	Director		Primaria/Secundaria Privado
D_P_PU_B5	Directora		Primaria publico
D_P_PU_B6	Director		Primaria publico
D_P_PU_B7	Directora		Primaria publico
D_PS_PR_B8	Directora		Primaria/Secundaria Privado
D_S_PU_B9	Director		Secundaria publico
D_S_PU_B10	Director		Secundaria publico
D_PS_PR_B11	Director		Primaria/Secundaria Privado
D_P_PU_B12	Director		Primaria publico
P_PS_PR_B1	Profesor		Primaria/Secundaria Privado
P_S_PU_B2	Profesor		Secundaria publico
P_S_PU_B3	Profesora		Secundaria publico
P_S_PU_B4	Profesor		Primaria publico
D_P_PU_L1	Directora	Lérida	Primaria publico
P_S_PU_L2	Profesora		Secundaria publico
P_P_PU_L3	Profesora		Primaria publico

A pesar de intentar conseguir representatividad de perfiles y tipología de centros por cada una de las cuatro provincias, se destaca una baja participación de directivos de Lérida y de profesorado de Tarragona. No obstante, estos dos criterios iniciales para la selección de participantes no son criterios condicionantes para el posterior análisis.

Tal y como puede observarse en la Tabla 45, para asegurar el anonimato en las respuestas de los entrevistados se les asigna, desde el primer momento, un código de identificación. Este código equivale a: Perfil_Etapa_Titularidad_Provincia+número por orden temporal.

6.2.3. Realización de las entrevistas

Las entrevistas han tenido lugar entre el 29 de abril de 2019 y el 24 de mayo de 2019, donde docentes y directivos han considerado oportuno y de su agrado. Sin embargo, a excepción de algún caso, la gran mayoría de las entrevistas se han llevado a cabo en los respectivos centros educativos.

La media de duración de las entrevistas es de aproximadamente 35 minutos, tal y como se había previsto inicialmente. Al inicio de cada entrevista se obtiene la aprobación verbal de los entrevistados para la grabación de voz y transcripción de sus respuestas.

Para el desarrollo de las entrevistas se dispone de un guion preestablecido con los diferentes elementos de análisis para orientar la entrevista, pero permitiendo flexibilidad en las respuestas de los entrevistados.

El guion de entrevista se ha diseñado a partir, por un lado, de los resultados cuantitativos obtenidos en el cuestionario, con el objetivo de profundizar y contrastar estos resultados, y, por otro lado, de

la matriz general (ver Tabla 31). Principalmente, la formulación de cada una de las cuestiones de la entrevista se plantea desde una previa y breve explicación de los resultados del cuestionario y sigue con preguntas de apoyo para indagar en el porqué de los resultados y obtener una opinión contextualizada de cada uno de los entrevistados. Los Anexos 3 y 4 recogen los respectivos guiones de entrevista para directivos y docentes.

Estos guiones representan un soporte en el transcurso de la entrevista, por lo que tanto la investigadora como el entrevistado disponen de estos guiones. Sin embargo, al tratarse de una entrevista semiestructurada, muchas preguntas suceden en diferente orden, se reformulan durante la conversación e, incluso, se añaden nuevas.

A pesar de que las entrevistas son grabadas, se dispone de un bloc de notas para anotar durante las entrevistas aquellas ideas que son consideradas importantes. Estas ideas pueden haber sido expresadas directamente por el entrevistado o deducidas por la investigadora a partir de las respuestas del entrevistado. Este bloc de notas facilita el posterior análisis, ya que permite tener un registro visual de estas ideas y, a su vez, posibilita crear las primeras relaciones entre algunas de estas ideas.

6.2.4. Transcripción y almacenamiento de los datos cualitativos

Las entrevistas se almacenan en formato digital, mediante una grabadora que permite crear un registro de audio para cada una de las 33 entrevistas realizadas. Cada registro de audio tiene una duración media de 35 minutos (ver Anexo 10 en digital). El proceso seguido para transcribir y almacenar los datos cualitativos contempla las siguientes tres fases:

1. Traspasar el registro de audio al ordenador y crear así un archivo para cada entrevista realizada.
2. Transcribir los audios sobre el propio guion de entrevista para ordenar las respuestas del entrevistado en relación con las cuestiones planteadas en la entrevista. De esta manera, se ha homogenizado el formato de las transcripciones posibilitando el posterior proceso de codificación. Además, se ha procurado realizar la transcripción inmediatamente después de realizar la entrevista para facilitar esta tarea.
3. Digitalizar las notas manuscritas recogidas durante y después de las entrevistas.

Tanto los archivos de audio como los documentos con las transcripciones se almacenan por duplicado y con su respectivo código de identificación (ver Tabla 45). A pesar de transcribir de forma completa todos los archivos de audio, se han eliminado las muletillas, repeticiones o palabras inconexas, vacías de significado, que no resultan de interés para la investigación (ver Anexo 11 en digital).

Cabe decir que algunas entrevistas se han realizado en catalán, por decisión del entrevistado. Esto ha conllevado la traducción de la entrevista del catalán al castellano en el proceso de transcripción.

6.2.5. Tratamiento de los datos cualitativos

A partir de los datos cualitativos que arrojan las entrevistas se utiliza el análisis de contenido como técnica para “obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos (...)”

CAPÍTULO 6. Trabajo de campo

(Bardin, 2002, p.32). Cabe destacar que este tipo de análisis requiere la consideración e interpretación del contexto o situación particular en donde se desarrolla el discurso o el mensaje (Krippendorff, 2004).

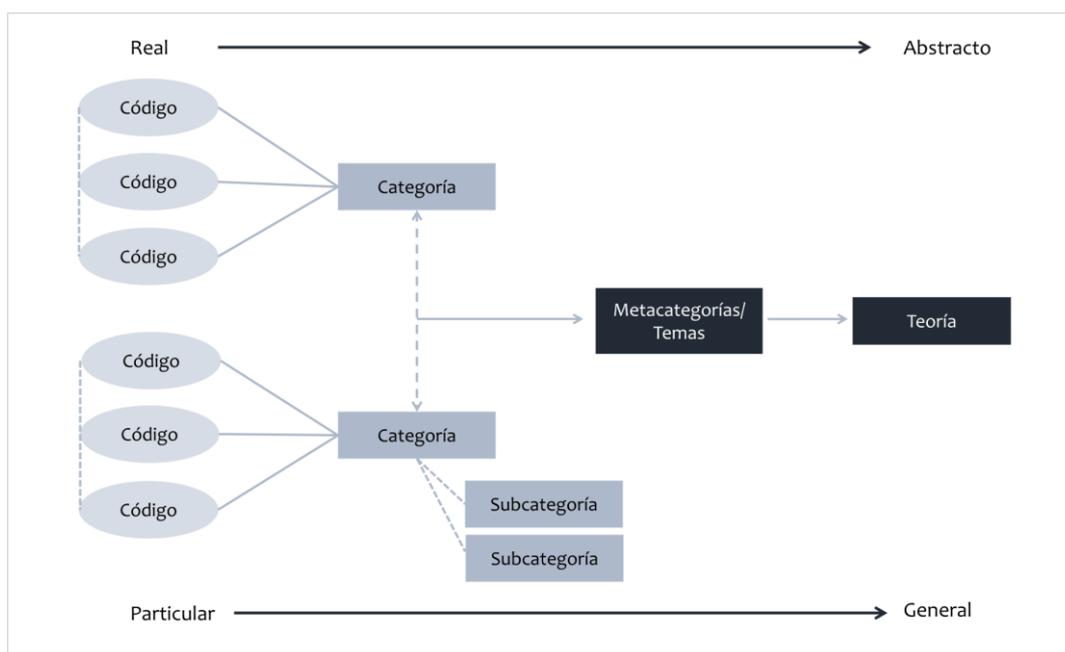
Dada la cantidad de datos cualitativos, fruto de las 33 entrevistas, se ha utilizado el programa MAXQDA para el tratamiento de estos datos. Una vez revisados los documentos con las transcripciones se han cargado en el propio programa y se ha iniciado el análisis de datos cualitativos, mediante un proceso de codificación y sistematización de estos. En el Anexo 12 (en digital) puede consultarse un ejemplo de tratamiento de datos cualitativos.

El proceso de codificación seguido se fundamenta en los aportes de Saldaña (2009). Para comenzar, este autor define los códigos en la investigación cualitativa como “una palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo, destacado, capturador de esencia y/o evocador para una porción de datos visuales o basados en el lenguaje” (p.3).

Concretamente, Saldaña (2009) considera que la codificación es método que permite organizar y agrupar datos codificados de manera similar en categorías, ya que estos datos comparten algunas características. En este proceso se trasciende de la realidad de los datos y se avanza hacia la temática conceptual y teórica (ver Figura 40).

El proceso de codificación es un acto cíclico. Rara vez el primer ciclo de codificación es perfecto. El segundo ciclo (y posiblemente el tercero y cuarto, y así sucesivamente) de recodificación maneja, filtra, destaca y enfoca las características más destacadas del registro de datos cualitativos para generar categorías, temas y conceptos, captar el significado y/ o construir la teoría. (Saldaña, 2009, p. 8)

Figura 40. Un modelo simplificado de códigos hacia la teoría en investigación cualitativa (Saldaña, 2009, p.12).



En un primer momento, de forma deductiva, a partir de la matriz utilizada para elaborar los instrumentos y del propio guion de entrevista se ha llevado a cabo la elaboración de un listado de

categorías. La Tabla 46 muestra el total de categorías extraídas (14) y las siglas que han servido como identificador de estas.

Tabla 46. Listado preliminar de categorías.

CATEGORÍAS	IDENTIFICADOR
1. Fuentes personales del AI	AI-FUEN
2. Actividades de AI	AI-ACT
3. Resultados del AI	AI-RES
4. Actuaciones para el AI	AI-ACT
5. Capacidades y habilidades para el AI	AI-HAB
6. Condicionantes del AI- Factores organizativos	AI-FAC-ORG
7. Condicionantes del AI - Factores del puesto de trabajo	AI-FAC-PT
8. Condicionantes del AI - Factores personales	AI-FAC-PER
9. Función de gestor	DIR-GEST
10. Función de facilitador	DIR-FAC
11. Función de educador	DIR-ED
12. Función de desarrollador	DIR-DES
13. Condicionantes del rol directivo para el AI	DIR-COND
14. Estrategia directiva para el AI	EST-DIR

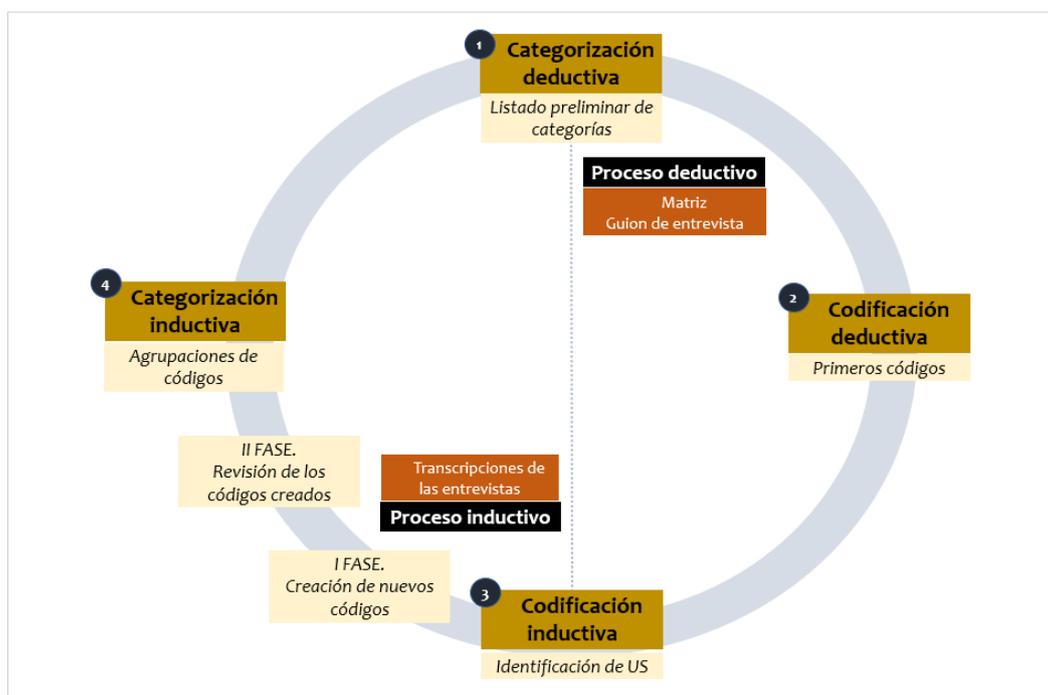
Una vez elaborado este primer listado de categorías, se ha creado, de forma deductiva, los primeros códigos que se derivan teóricamente de las anteriores categorías. Seguidamente, se ha iniciado el proceso de codificación inductiva a partir de la lectura reiterada y el análisis de contenido de las transcripciones. En esta ocasión se empiezan a identificar unidades de significado (US), es decir, se seleccionan segmentos de datos de las entrevistas y se asocian con uno o varios códigos. Este proceso de codificación inductiva se ha prolongado en dos fases y ha finalizado con el listado definitivo de códigos y sus respectivas US (ver Tabla 47).

En la primera fase de codificación inductiva se han creado nuevos códigos para acoger US que hasta el momento no podían ser asociadas a ningún código del listado creado deductivamente. En una segunda fase se ha revisado el sistema de códigos construido para suprimir/agrupar y redefinir códigos que tenían pocas US asociadas. Sin embargo, algunos códigos, a pesar de no ser muy recurrentes, se han decidido no eliminar ya que aportan información relevante. Es más, el hecho de que a un código se le asocien pocas US también es un indicador para considerar en el análisis. Igualmente, cabe matizar que algunos códigos únicamente se relacionan con US procedentes de uno de los dos perfiles entrevistados, ya sean directivos o docentes, por ejemplo “*Actividades de*

CAPÍTULO 6. Trabajo de campo

AI- Publicación online” se asocia a US de docentes. La codificación se ha dado por finalizada cuando se ha llegado a la saturación, por lo que no se han podido crear nuevos códigos ni han surgido nuevas US y las US identificadas se han podido vincular a los códigos ya creados. El proceso seguido para analizar los datos cualitativos se puede observar en la Figura 41.

Figura 41. Proceso de análisis de datos cualitativos.



El listado definitivo de códigos está compuesto por 98 códigos y 927 US (ver Tabla 47). Este listado contiene códigos descriptivos, valorativos y prospectivos, que recogen tanto las actuaciones que se llevan a cabo en la actualidad, las opiniones sobre estas actuaciones y las recomendaciones para mejorarlas.

Tabla 47. Listado definitivo de códigos.

CÓDIGO	US
1. Necesidades de AI	30
2. Relación AF - AI	8
3. Fuentes personales del AI - Valoración	5
4. Fuentes personales - Aprendizaje propio	26
5. Fuentes personales - Profesores	9
6. Fuentes personales - Directivo	9
7. Fuentes personales - Equipo directivo	13
8. Fuentes personales - Otros directivos	20
9. Fuentes personales - Familias del centro	1
10. Fuentes personales - Expertos externos	3
11. Fuentes personales - Circulo personal	3
12. Actividades de AI - Valoración	2
13. Actividades de AI - Noveles	5
14. Actividades de AI - Reflexión individual	12
15. Actividades de AI - Reflexión colectiva	20
16. Actividades de AI - Consulta a compañeros	7
17. Actividades de AI - Consulta a recursos del centro	5
18. Actividades de AI - Observación a otros compañeros	3

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

19. Actividades de AI - Participación en proyectos de centro	7	46. Factores organizativos - Objetivos de formación del centro	6
20. Actividades de AI - Visita a centros	5	47. Factores organizativos - Disponibilidad de tiempos y espacios	12
21. Actividades de AI - Consulta online	28	48. Factores organizativos - Dinámicas internas del centro	4
22. Actividades de AI - Publicación online	8	49. Factores organizativos - Estabilidad de la plantilla	3
23. Actividades de AI - Evaluación interna	3	50. Factores organizativos - Tamaño del centro	9
24. Actividades de AI - Dinámicas informales en actividades formales	8	51. Factores organizativos - Metodología de trabajo	6
25. Resultados del AI - Valoración	2	52. Factores puesto trabajo - Valoración	2
26. Resultados AI - Org/Diccionario común	2	53. Factores puesto trabajo - Oportunidad de transferencia	3
27. Resultados AI - Org/Surgimiento de iniciativas de centro	6	54. Factores puesto trabajo - Posibilidad de innovar	4
28. Resultados AI - Org/Clima escuela positivo	4	55. Factores puesto trabajo - Proximidad entre puestos de trabajo	7
29. Resultados AI - Org/Conocimiento interno	8	56. Factores puesto trabajo - Autonomía	5
30. Resultados AI - Org/Mejora de la transferencia	10	57. Factores personales - Valoración	8
31. Resultados AI - Col/Promueve y mejora relaciones	11	58. Factores personales - Capacidad para el AI	7
32. Resultados AI - Ind/Mejora seguridad y autoconfianza profesional	3	59. Factores personales - Individualismo docente	11
33. Resultados AI - Ind/Aprendizaje vivencial	8	60. Factores personales - Condición laboral	3
34. Resultados AI - Ind/Aprendizaje competencial	4	61. Factores personales - Predisposición	14
35. Resultados AI - Ind/Mejora motivación profesional	6	62. Factores personales - Sentimiento de pertenencia al centro	2
36. Resultados AI - Ind/Mejora la creatividad	2	63. Factores personales - Compromiso por el trabajo	8
37. Resultados AI - Ind/Mayor impacto emocional	5	64. Factores personales - Habilidades interpersonales	11
38. Actuaciones para el AI - Valoración	5	65. Factores externos	6
39. Actuaciones para el AI - Ámbito	6	66. Función de gestor - Valoración	13
40. Actuaciones para el AI - Nivel	8	67. Función de gestor - Evaluación necesidades	5
41. Actuaciones para el AI - Capacidades y habilidades personales	10	68. Función de gestor - Recursos	6
42. Factores organizativos - Valoración	12	69. Función de gestor - Instalaciones y equipamientos	10
43. Factores organizativos - Reconocimiento del directivo	3	70. Función de gestor - Tiempo	11
44. Factores organizativos - Cultura del centro	5	71. Función de facilitador - Valoración	8
45. Factores organizativos - Clima escolar y relaciones	9		

CAPÍTULO 6.
Trabajo de campo

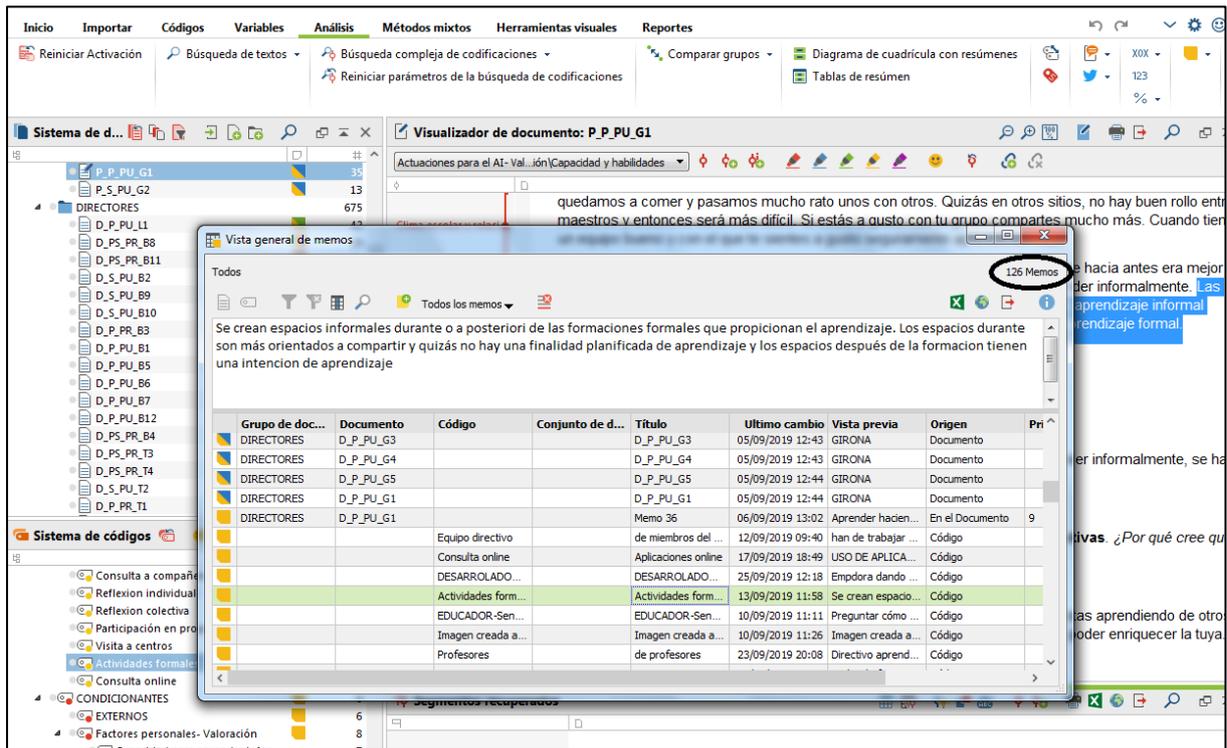
72. Función de facilitador - Participación/toma de decisiones	7
73. Función de facilitador - Relaciones	9
74. Función de facilitador - Comunidad profesional	1
75. Función de facilitador - Oportunidades de aprendizaje	13
76. Función de educador - Valoración	16
77. Función de educador - Retroalimentar	6
78. Función de educador - Orientar/acompañar	10
79. Función de educador - Sensibilizar	4
80. Función de educador - Modelo	5
81. Función de desarrollador - Valoración	14
82. Función de desarrollador - Profesionales con nuevas responsabilidades	14
83. Función de desarrollador - Perfiles de profesionales para el AI	1
84. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales/Carácter del directivo	18
85. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales/Estilo de dirección	17
86. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales/Imagen de su equipo docente	21
87. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales/Imagen propia creada a partir de la imagen que recibe de su equipo docente	3

88. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales/Formación directiva	13
89. Condicionantes del rol directivo para el AI- Puesto directivo/Preparación para el puesto	3
90. Condicionantes del rol directivo para el AI- Puesto directivo/Aislamiento	9
91. Condicionantes del rol directivo para el AI- Puesto directivo/Multiplicidad y exceso de tareas	18
92. Condicionantes del rol directivo para el AI- Organizativos/Estructura y cultura de centro	9
93. Condicionantes del rol directivo para el AI- Organizativos/Tipología de centro	7
94. Condicionantes del rol directivo para el AI- Organizativos/Metodología de trabajo	7
95. Estrategia directiva- Actuaciones de sensibilización y activación del AI	41
96. Estrategia directiva- Actuaciones de construcción y promoción del AI	43
97. Estrategia directiva- Actuaciones de transmisión e institucionalización del AI	21
98. Estrategia directiva- Retos y dificultades	44

El proceso de codificación ha ido acompañado de la creación de notas “memos”, posibilidad que ofrece el programa MAXQDA para introducir comentarios en códigos y US o bien para organizar y/o resaltar información. Concretamente, se han creado un total de 126 memos, algunos incorporados en los documentos, para identificar con facilidad la provincia de los entrevistados, y otros en los códigos y US, para especificar información y/o anotar ideas a considerar en el análisis.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Figura 42. Captura de pantalla de MAXQDA con el total de memos.



Seguidamente, a partir del anterior listado de códigos, se han creado agrupaciones de códigos similares para conformar categorías de códigos. Este proceso de categorización inductiva ha conllevado la revisión de cada uno de los códigos para garantizar que todos ellos fueran incorporados en una categoría. A su vez, esta revisión ha permitido validar el listado preliminar de categorías (ver Tabla 45) y redefinir o crear de nuevas, si así se ha considerado. El proceso de categorización si dio por finalizado cuando todos los códigos quedaron incluidos en una categoría. La Tabla 48 muestra el listado final de categorías creadas (21) con sus respectivos códigos y US asociadas.

CAPÍTULO 6.
Trabajo de campo

Tabla 48. Listado de categorías, códigos y US asociadas y % de US sobre el total.

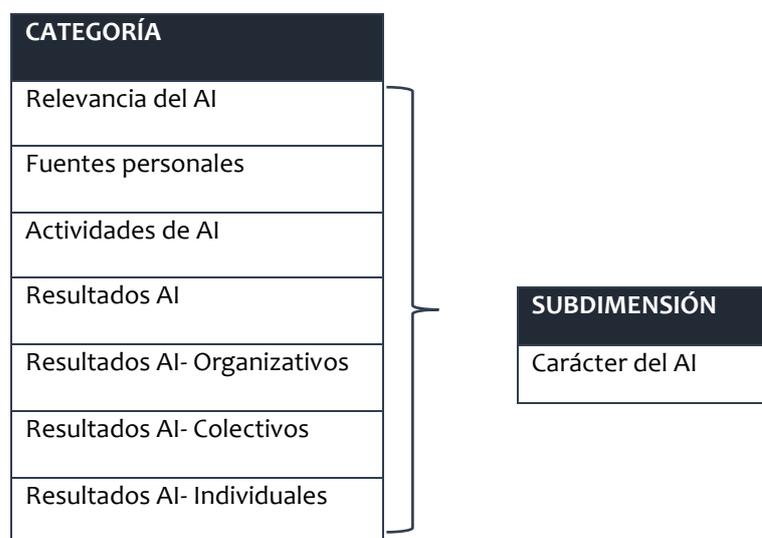
CATEGORÍA	CÓDIGOS ASOCIADOS/N° DE CÓDIGO	US ASOCIADAS	% US
1. Relevancia del AI	2 (1,2)	38	3,77
2. Fuentes personales del AI	9 (3-11)	89	9,35
3. Actividades de AI	13 (12-24)	113	11,95
4. Resultados del AI	1 (25)	2	0,10
5. Resultados AI- Organizativos	5 (26-30)	30	3,12
6. Resultados AI- Colectivos	1 (31)	11	1,07
7. Resultados AI- Individuales	6 (32-37)	28	2,90
8. Actuaciones para el AI y capacidades personales	4 (38-41)	29	3,01
9. Factores organizativos	10 (42-51)	69	7,33
10. Factores puesto trabajo	5 (52-56)	21	2,14
11. Factores personales	8 (57-64)	64	9,73
12. Factores externos	1 (65)	6	0,53
13. Función de gestor	5 (66-70)	45	4,74
14. Función de facilitador	5 (71-75)	38	3,89
15. Función de educador	5 (76-80)	41	4,31
16. Función de desarrollador	3 (81-83)	29	3
17. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales	5 (84-88)	72	7,64
18. Condicionantes del rol directivo para el AI- Puesto directivo	3 (89-91)	30	3,21
19. Condicionantes del rol directivo para el AI- Organizativos	3 (92-94)	23	2,37
20. Estrategia directiva para el AI- Líneas de actuación	3 (95-997)	105	11,21
21. Estrategia directiva para el AI- Retos y dificultades	1 (98)	44	4,63
		927	100%

Se puede comprobar que hay categorías con más códigos asociados (“3. Actividades de AI”- 13 códigos y “9. Factores organizativos” – 10 códigos) y, en cambio, otras con únicamente un código (“4. Resultados AI”, “6. Resultados AI- Colectivos”, “12. Factores externos”, “21. Estrategia directiva para el AI- Retos y dificultades”). A su vez, se observan categorías más recurrentes en

cuanto al número de US asociadas (“2. Fuentes personales del AI” – 89 US, “3. Actividades de AI” – 113 US, “17. Condicionantes del rol directivo para el AI- Personales” – 72 US y “20. Estrategia directiva para el AI-Líneas de actuación”- 105 US) y otras con menos, sin considerar las que tienen solo código asociado (“7. Resultados AI- Individuales” – 28 US, “8. Actuaciones para el AI y capacidades” – 29 US, “10. Factores puesto trabajo” - 21 US, “16. Función de desarrollador” - 29 US y “19. Condicionantes del rol directivo para el AI- Organizados” – 23 US).

Finalmente, cada una de estas categorías se relaciona y se dependen, por tanto, de las subdimensiones teóricas (subtemas) que este estudio contempla. A continuación, se muestra un ejemplo de esta relación de subdimensiones y categorías.

Tabla 49. Ejemplo de relación entre subdimensión y categorías.



6.3. Finalización del trabajo de campo

El trabajo de campo se da por finalizado cuando se cierra la Fase 2. Cualitativa. Sin embargo, hay un cierre, que se corresponde con el fin de la Fase 1, que todo y no ser el definitivo comporta la primera salida del campo de estudio.

Concretamente, la Fase 1 decide cerrarse, principalmente, por razones de tiempo, ya que se vio alargada un año. El objetivo inicial era que la recogida de datos cuantitativos finalizará cuando se alcanzará la muestra necesaria fijada en un primer momento. Todo y ello, la Fase 1 se cierra con la muestra objetivo, a excepción de un estrato (centros de primaria y secundaria).

En cuanto a la Fase 2, la recogida de datos cualitativos se da por finalizada cuando se realizan las entrevistas y los diferentes perfiles (directivos y docentes) y tipologías de centros (provincia, etapa educativa y titularidad) están representados. A su vez, otra circunstancia que refuerza este cierre es la saturación de datos que se consiguen con las entrevistas.

6.4. A modo de síntesis

El desarrollo de la investigación ha seguido un conjunto de procedimientos y actuaciones referidas al acceso al campo de estudio, la aplicación de los instrumentos y la salida del campo de estudio.

CAPÍTULO 6.

Trabajo de campo

Este capítulo se ha organizado en dos grandes apartados en función a las dos grandes fases de la investigación: Fase 1. Cuantitativa y Fase 2. Cualitativa.

En relación con la **Fase 1. Cuantitativa**, el trabajo de campo ha conllevado las siguientes actuaciones:

- **Gestiones iniciales.** A partir de la población de estudio, se selecciona la muestra necesaria y se contacta por correo electrónico con los centros educativos, que conforman la población de estudio, para invitarles a participar en el estudio.
- **Aplicación y seguimiento de los cuestionarios.** La fase de recogida de datos cuantitativos se extiende desde noviembre de 2017 hasta noviembre de 2018. La recogida de datos cuantitativos va acompañada por un seguimiento de la recepción de cuestionarios y por el envío de recordatorios para aumentar el número de respuestas, sobre todo en aquellos casos donde se necesita un mayor número para conseguir la muestra necesario.
- **Descripción de la muestra.** La muestra final es de 686 participantes, entre directivos (n=415) y profesorado (n=271). Concretamente, se consigue la muestra necesaria en casi todos los casos (con un error muestral del 5% y un 95% de confianza), a excepción de los centros de primaria y secundaria. Específicamente, la muestra conseguida en los centros de primaria y secundaria adopta un margen de error del 10,78%.
- **Almacenamiento y tratamiento de los datos cuantitativos.** Se crea una base de datos con todas las respuestas y se exportan en el programa estadístico SPSS. Se deciden las pruebas a realizar para el análisis de los datos y se recodifican algunas variables.

En relación con la **Fase 2. Cualitativa**, estas son las actuaciones realizadas:

- **Gestiones iniciales.** Se contacta por correo con los directivos y docentes, que en el cuestionario afirmaron querer participar de la fase 2 del estudio, para la realización de entrevistas. Una vez los posibles entrevistados van confirmando su disponibilidad, se realiza un plan para organizar la realización de las entrevistas.
- **Descripción de la muestra.** La muestra final de la fase 2 está compuesta por 33 sujetos (24 directivos y 9 docentes). Los dos principales criterios para seleccionar la muestra son la representatividad de directivos y profesorado por provincias (Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona) y tipología de centro (etapa y titularidad), acorde proporcionalmente a la representatividad conseguida en la muestra 1, y la voluntad de los participantes de la muestra 1 que al finalizar el cuestionario proporcionaron su correo electrónico para seguir participando de la segunda fase del estudio.
- **Realización de las entrevistas.** Las entrevistas han tenido lugar entre el 29 de abril de 2019 y el 24 de mayo de 2019, donde docentes y directivos han considerado oportuno y de su agrado. Estas entrevistas han supuesto el desplazamiento de la investigadora al lugar del encuentro. Las entrevistas se registran en audio para su posterior transcripción y se recogen notas sobre estas entrevistas.
- **Transcripción y almacenamiento de los datos cualitativos.** Se traspasan los registros de audio al ordenador y se crea un archivo para cada entrevista realizada. Se transcriben los audios sobre el propio guion de entrevista para ordenar las respuestas del entrevistado en

relación a las cuestiones planteadas en la entrevista y, por último, se digitalizan las notas manuscritas recogidas durante y después de las entrevistas.

- **Tratamiento de los datos cualitativos.** Los documentos con las transcripciones se cargan en programa MAXQDA para el análisis de datos cualitativos, mediante un proceso de codificación y sistematización de los mismos. El proceso de codificación resulta en 21 categorías, 98 códigos y 927 US.

Capítulo 7. Resultados cuantitativos

Este capítulo presenta los resultados globales obtenidos tras el análisis de los datos cuantitativos, extraídos mediante la aplicación del cuestionario dirigido a directivos y docentes de centros educativos de Cataluña. En total, 686 han sido los cuestionarios conseguidos y con los que se ha procedido al análisis de datos cuantitativos (ver Capítulo 6).

Los resultados se organizan a partir de cuatro grandes apartados, que se corresponden con cuatro subdimensiones teóricas del estudio. Los tres primeros apartados se relacionan con la dimensión de estudio referida al aprendizaje informal de los directivos y los docentes en los centros educativos y el último apartado se vincula con la dimensión rol del directivo para el aprendizaje informal del profesorado. Cabe decir que, excepto el segundo apartado *Actuaciones para el AI*, se presentan resultados tanto para la muestra de directivos como de profesorado.

1. **Carácter del AI:** incluye aspectos vinculados con el modo en que el profesorado y los directivos aprenden informalmente para la mejora de la práctica profesional, es decir, de quién aprenden, cómo aprenden y a partir de qué actividades aprenden.
2. **Actuaciones para el AI:** contempla las actuaciones que lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente.
3. **Condicionantes del AI:** incluye aspectos vinculados a tres tipologías de factores para la facilitación del aprendizaje informal: factores organizativos, del puesto de trabajo y personales.
4. **Funciones directivas para el AI:** contempla un conjunto de actuaciones directivas y las agrupa a partir de las cuatro tipologías de funciones directivas que puede asumir el directivo para facilitar y promover el AI de su profesorado.

La presentación de resultados cuantitativos sigue la misma estructura para los anteriores cuatro apartados. En un primer momento, se presenta la consistencia interna de los diferentes ítems que componen cada una de las categorías de la subdimensión a analizar. En segundo lugar, se muestran análisis descriptivos de frecuencias para los resultados obtenidos en cada categoría, tanto en directivos como en el profesorado, y, por último, se ofrecen análisis comparativos entre los resultados obtenidos en cada categoría de estos dos grupos (ver Figura 43). Para las subdimensiones *Condicionantes del AI* y *Funciones directivas para el AI* se muestra, además, un análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado. Para acabar, como último punto, se presentan modelos de regresión múltiple para las cuatro funciones directivas para el AI.

Este primer capítulo de resultados cuantitativos ofrece una panorámica general del objeto de estudio, ya que representa ser un primer acercamiento al mismo. Estos resultados serán profundizados, contrastados y concretados en la fase cualitativa.

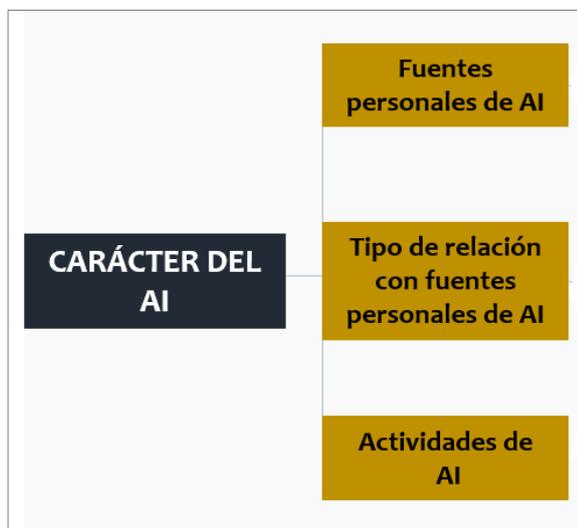
Figura 43. Ejemplo de presentación de los resultados cuantitativos.



7.1. Carácter del AI

Este primer apartado se centra en analizar cómo los directivos y el profesorado aprenden informalmente para la mejora de sus prácticas profesionales en sus respectivos centros educativos. Por ello, se consideran aquellas variables relacionadas con las fuentes personales de AI, con la tipología de relación que mantienen con estas fuentes y con las actividades que conducen a la construcción de aprendizajes informales (ver Figura 44).

Figura 44. Categorías de la subdimensión Carácter del AI.



7.1.1. Consistencia interna de las categorías

La consistencia interna de las escalas de las tres categorías de análisis relacionadas con el carácter del AI se considera aceptable, ya que adopta valores por encima de 0,70, tal y como puede observarse en la Tabla 50. Concretamente, el Alfa de Cronbach para la categoría *Actividades de AI* tiene una consistencia interna buena. Se puede observar que si se eliminaran determinados ítems

CAPÍTULO 7. Resultados cuantitativos

la consistencia interna de la escala sería más elevada. No obstante, se ha decidido no prescindir de ningún ítem, ya que resultan imprescindibles para definir el carácter del AI.

Tabla 50. Consistencia interna de las categorías referidas al *Carácter del AI*.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α escala
Aprendo informalmente de o del... (Fuentes personales del AI)			0,74
Mi (aprendizaje propio, independiente)	0,12	0,76	
Profesorado del centro	0,45	0,71	
Profesorado del centro con función de coordinación	0,66	0,66	
Profesionales del equipo directivo (jefe-a de estudios, secretario-a, etc.	0,69	0,65	
Directivo del centro	0,68	0,65	
Directivos o profesores de otros centros	0,33	0,74	
Profesional experto externo	0,29	0,75	
Aprendo informalmente... (Tipo de relación con las fuentes personales de AI)			0,73
De manera autónoma	0,05	0,76	
De otro profesional	0,41	0,70	
Con otro profesional	0,47	0,68	
De un grupo de trabajo reducido	0,62	0,64	
Con un grupo de trabajo reducido	0,49	0,68	
De la comunidad profesional del centro	0,49	0,68	
Con la comunidad profesional del centro	0,50	0,68	
Aprendo informalmente mediante... (Actividades de AI)			0,88
La reflexión sobre la práctica profesional	0,45	0,88	
La consulta a recursos del centro	0,60	0,87	
La observación a otros profesionales	0,64	0,87	
Las conversaciones, debates, discusiones entre profesionales	0,70	0,87	
La participación en proyectos de centro	0,71	0,86	
La recepción de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales	0,72	0,86	
El ofrecimiento de orientación, consejos, recursos, experiencias a otros profesionales	0,83	0,86	
La participación en comunidades profesionales de práctica	0,60	0,87	
La consulta de información y recursos a partir de herramientas/aplicaciones online	0,42	0,88	
La gestión de contenido a partir de herramientas/aplicaciones online	0,38	0,88	
La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas/aplicaciones online	0,48	0,88	
La comunicación a partir de herramientas/aplicaciones online	0,54	0,87	

7.1.2. Análisis descriptivo de resultados

En este punto se pretende mostrar cómo los directivos y los docentes expresan aprender informalmente. Para ello, se presentan resultados que sirven para describir las fuentes más y menos utilizadas, el tipo de relación con estas fuentes y las actividades que más se llevan a cabo y las que

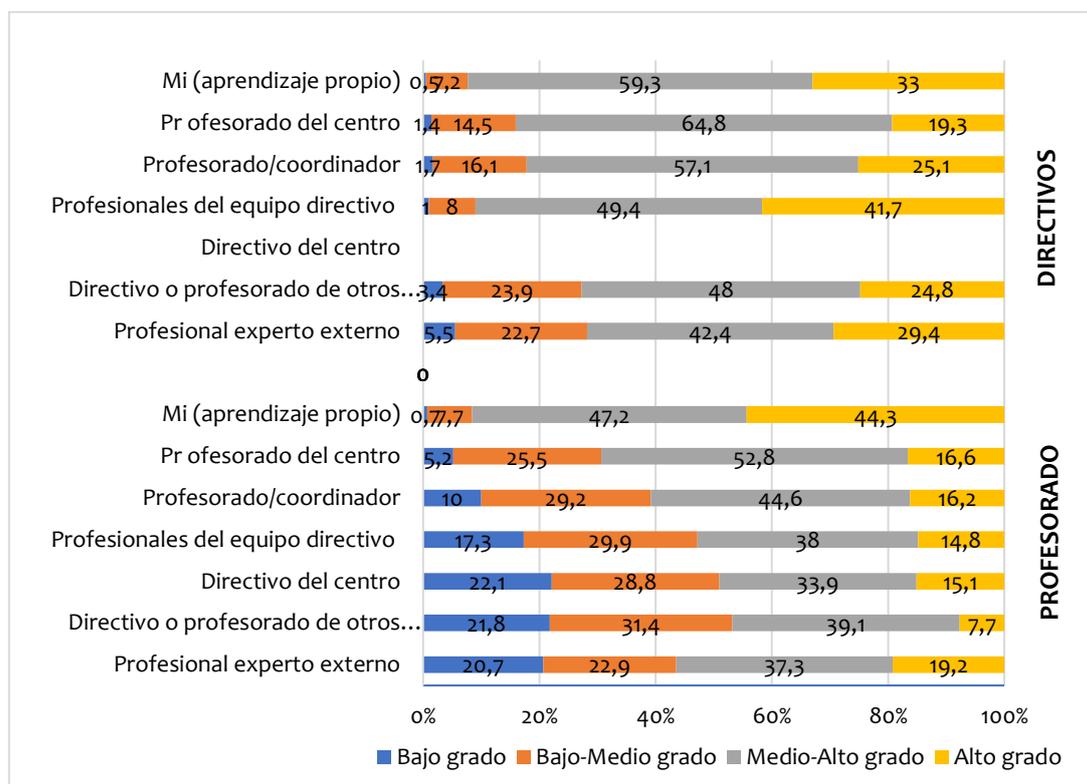
El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

menos. Estos primeros resultados aportarán información, por un lado, para definir el carácter del AI de los directivos y de los docentes considerados en este estudio y, por otro lado, para más tarde ver la relación que esto puede tener con el rol que debería desempeñar el directivo para facilitar y promover este aprendizaje.

El Gráfico 3 muestra el grado en el que los directivos y los docentes acuden a las diferentes **fuentes personales** para aprender informalmente. Los directivos manifiestan aprender en medio-alto o alto grado de todas las fuentes personales presentadas. No obstante, un importante porcentaje de profesorado expresa que aprende en bajo-medio grado de los profesionales del equipo directivo (29,9%), del directivo del centro (28,8%) y de profesorado de otros centros (31,4%).

Las fuentes personales más utilizadas por los directivos para aprender informalmente son: el aprendizaje propio (59,2% medio-alto grado; 33% alto grado) y otros miembros del equipo directivo (49,4% medio-alto grado; 41,7% alto grado). En el caso del profesorado, las fuentes más utilizadas son: el aprendizaje propio (47,2% medio-alto grado; 44,3% alto grado) y otros docentes del centro (52,8% medio-alto grado; 16,6% alto grado). En cambio, se puede observar cómo las fuentes con un porcentaje mayor de utilización en bajo y bajo-medio grado, tanto en los directivos como en el profesorado, son: el profesional experto externo, sobre todo en el caso del profesorado (20,7% bajo grado; 22,9% bajo-medio grado), y directivos y profesorado de otros centros.

Gráfico 3. Fuentes personales del AI.



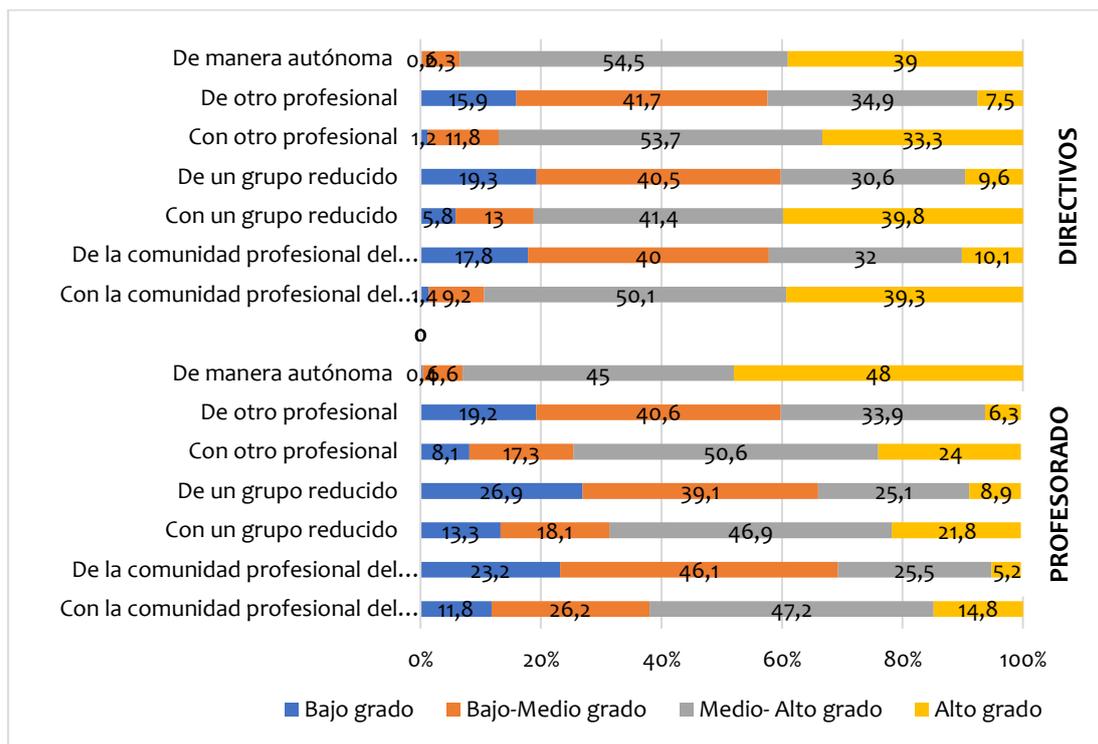
Una vez analizas las fuentes personales del AI, interesa conocer también cómo es la **relación de aprendizaje con estas fuentes**. El análisis del gráfico anterior ha permitido afirmar que los aprendizajes informales de los directivos y de los docentes son mayormente propios. Esta afirmación queda verificada al observar el Gráfico 4 y comprobar que los aprendizajes autónomos

CAPÍTULO 7. Resultados cuantitativos

de los directivos están representados en medio-alto y alto grado por un 93,5% y, de igual manera, los aprendizajes autónomos del profesorado representan el 93% del total.

Tanto los directivos como los docentes indican que en sus relaciones de aprendizaje informal acostumbran a tomar roles activos. No obstante, mientras los aprendizajes con la comunidad profesional del centro son los graduados con mayor grado por parte de los directivos (50,1% medio-alto grado; 39,3% alto grado), son los aprendizajes con otro profesional los graduados con mayor grado por el profesorado (50,6% medio-alto grado; 24 % alto grado).

Gráfico 4. Tipo de relación con las fuentes personales del AI.



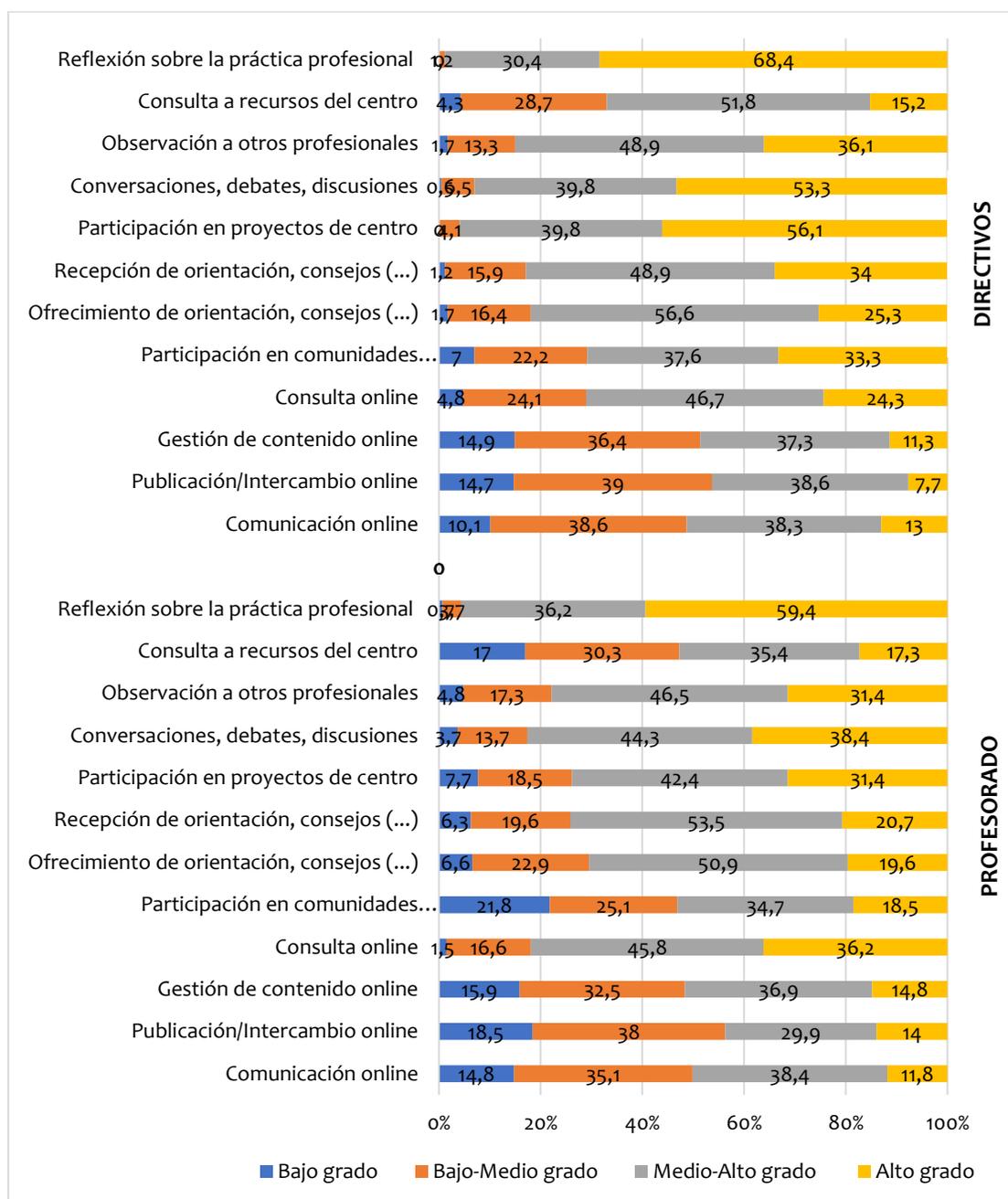
En el Gráfico 5 se presenta la relación de las **actividades** que los directivos y los docentes reconocen utilizar para aprender informalmente. La reflexión sobre la práctica profesional es la actividad mayor graduada, tanto por los directivos (30,4% medio-alto grado; 68,4% alto grado) como por los docentes (36,2% medio-alto grado; 59,4% alto grado).

En el caso de los directivos, la participación en proyectos de centro resulta ser la segunda actividad mayor puntuada con alto grado (56%). Las conversaciones, debates y discusiones con otros profesionales es la segunda actividad más representada en docentes (44,3% medio-alto grado; 38,4% alto grado). La observación a otros profesionales coincide en ser la tercera actividad y cuarta actividad, respectivamente, más recurrida para aprender informalmente por los directivos (48,9 medio-alto grado; 36,1% alto grado) y el profesorado (46,5% medio-alto grado; 31,4% alto grado).

Mientras los docentes sitúan la consulta online como tercera actividad de AI (45,8% medio-alto grado; 36,2% alto grado), los directivos no recurren tanto a esta actividad para aprender informalmente (24,3% alto grado). A su vez, se puede observar como la publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas y aplicaciones online es la actividad informal con un porcentaje mayor de utilización en bajo y bajo-medio grado. Esta actividad representa, tanto en los directivos como en los docentes, más del 53% de utilización en bajo y bajo-medio grado.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Gráfico 5. Actividades de AI.



7.1.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado

En este punto se presenta el análisis comparativo de los datos obtenidos en el cuestionario, utilizando como variable de comparación el GRUPO-ROL, ya sea directivo o docente. La comparación entre las respuestas se ha realizado a partir de la prueba de contraste Chi-cuadrado (T-Test de medias independientes).

La Tabla 51 muestra los resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a las **fuentes personales del AI**. Se puede observar que para la mayoría de ítems, tanto los directivos como los docentes, aprenden en alto grado, pero con porcentajes de más del 70% solo en el caso de los directivos. El aprendizaje propio está valorado por los directivos y los docentes con más del 90% en alto grado. No obstante, mientras los directivos aprenden de directivos y profesorado de otros

CAPÍTULO 7. Resultados cuantitativos

centros en un 72,8% en alto grado, los docentes aprenden de estas fuentes personales en un 53,2% en bajo grado.

Se producen diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems ($p < 0,0001$), excepto en el aprendizaje propio ($p = 0,71$), siendo siempre los directivos los que valoran todas las fuentes personales en más alto grado.

Tabla 51. Resultados comparativos para la categoría *Fuentes personales del AI*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		χ^2	p
	n	%	n	%		
De mí (aprendizaje propio, independiente)						
Bajo grado	32	7,7	23	8,4	0,13	0,71
Alto grado	383	92,3	248	91,3		
Profesorado del centro						
Bajo grado	66	15,9	83	30,7	20,90	<0,0001
Alto grado	349	84,1	188	69,4		
Profesorado/coordinador						
Bajo grado	74	17,8	106	39,2	38,37	<0,0001
Alto grado	341	82,2	165	60,8		
Profesionales del equipo directivo						
Bajo grado	37	9	128	47,2	131,76	<0,0001
Alto grado	378	91,1	143	52,8		
Directivo del centro						
Bajo grado	-	-	138	50,9	-	-
Alto grado	-	-	133	49		
Directivo o profesorado de otros centros						
Bajo grado	113	27,3	144	53,2	46,96	<0,0001
Alto grado	302	72,8	127	46,8		
Profesional experto externo						
Bajo grado	117	28,2	118	43,6	17,15	<0,0001
Alto grado	298	71,8	153	56,4		

Si se analiza el **tipo de relación con las fuentes personales del AI**, se observa en la Tabla 52 que los directivos y los docentes aprenden de otro u otros profesionales en más bajo grado. El porcentaje de aprendizaje en más bajo grado es el aprender de un grupo de trabajo reducido, de 59,8% en directivos y 66% en docentes. Hay acuerdo en valorar el aprendizaje autónomo con más alto grado, 93,5% en directivos y 93% en docentes.

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en relación con el aprender con otro profesional ($X^2 = 17,26$; $p < 0,0001$), siendo los directivos los que aprenden en más alto grado, en un 87% de los casos, frente al 74,6% de los docentes. Se observan también diferencias estadísticamente significativas respecto al aprender con un grupo de trabajo reducido ($X^2 = 14,30$; $p < 0,0001$), puntuando mayormente los directivos en más alto grado, con un 81,2% y los docentes con un 68,7%. El aprendizaje de la comunidad profesional del centro presenta diferencias estadísticamente significativas ($X^2 = 9,30$; $p = 0,002$), con el 42,1% en alto grado en directivos, frente al 30,7% en docentes. Por último, también muestra significación el aprendizaje con la comunidad profesional del centro ($X^2 = 73,13$; $p < 0,0001$), en donde los directivos valoran el 89,4% en alto grado y los docentes el 62%.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Tabla 52. Resultados comparativos para la categoría *Tipo de relación con las fuentes personales del AI.*

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
De manera autónoma						
Bajo grado	27	6,5	19	7	0,06	0,79
Alto grado	388	93,5	252	93		
De otro profesional (rol pasivo)						
Bajo grado	239	57,6	162	59,8	0,32	0,57
Alto grado	176	42,4	109	40,2		
Con otro profesional (rol activo)						
Bajo grado	54	13	69	25,4	17,26	<0,0001
Alto grado	361	87	202	74,6		
De un grupo de trabajo reducido						
Bajo grado	248	59,8	179	66	2,76	0,09
Alto grado	167	40,2	92	34		
Con un grupo de trabajo reducido						
Bajo grado	78	18,8	85	31,4	14,30	<0,0001
Alto grado	337	81,2	186	68,7		
De la comunidad profesional del centro						
Bajo grado	240	57,8	188	69,3	9,30	0,002
Alto grado	175	42,1	83	30,7		
Con la comunidad profesional del centro						
Bajo grado	44	10,6	103	38	73,13	<0,0001
Alto grado	371	89,4	168	62		

En cuanto a los ítems referidos a las actividades de AI, el análisis comparativo permite mostrar que se dan diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de los ítems, excepto en los tres últimos referidos a la gestión, publicación y comunicación de contenido con herramientas o aplicaciones online (ver Tabla 53).

Las actividades valoradas significativamente superiores en más alto grado en directivos son: (1) reflexión sobre la práctica profesional (directivos 98,8%; profesorado 95,6%; $X^2= 7,04$; $p= 0,008$); (2) consulta a recursos del centro (directivos 67%; profesorado 52,7%; $X^2= 13,98$; $p<0,0001$); (3) observación a otros profesionales (directivos 85%; profesorado 77,9%; $X^2= 5,81$; $p= 0,01$); (4) conversaciones, debates, discusiones entre profesionales (directivos 93,1%; profesorado 82,7%; $X^2= 17,84$; $p<0,0001$); (5) participación en proyectos de centro (directivos 95,9%; profesorado 73,8; $X^2= 71,62$; $p<0,0001$); (6) recepción de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales (directivos 82,9%; profesorado 74,2%; $X^2= 7,63$; $p= 0,006$); (7) ofrecimiento de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales (directivos 81,9%; profesorado 70,5%; $X^2= 12,28$; $p<0,0001$); (8) participación en comunidades profesionales de práctica (directivos 70,9%; profesorado 53,2%; $X^2= 22,26$; $p<0,0001$) y (9) consulta de información y recursos a partir de herramientas/aplicaciones online (directivos 71%; profesorado 82%; $X^2=10,36$; $p= 0,001$).

Tabla 53. Resultados comparativos para la categoría *Actividades de AI.*

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
Reflexión sobre la práctica profesional						

CAPÍTULO 7.

Resultados cuantitativos

Bajo grado	5	1,2	12	4,4	7,04	0,008
Alto grado	410	98,8	259	95,6		
Consulta a recursos del centro						
Bajo grado	137	33	128	47,3	13,98	<0,0001
Alto grado	278	67	143	52,7		
Observación a otros profesionales						
Bajo grado	62	15	60	22,1	5,81	0,01
Alto grado	353	85	211	77,9		
Conversaciones, debates, discusiones entre profesionales						
Bajo grado	29	7	47	17,4	17,84	<0,0001
Alto grado	386	93,1	224	82,7		
Participación en proyectos de centro						
Bajo grado	17	4,1	71	26,2	71,62	<0,0001
Alto grado	398	95,9	200	73,8		
Recepción de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales						
Bajo grado	71	17,1	70	25,9	7,63	0,006
Alto grado	344	82,9	201	74,2		
Ofrecimiento de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales						
Bajo grado	75	18,1	80	29,5	12,28	<0,0001
Alto grado	340	81,9	191	70,5		
Participación en comunidades profesionales de práctica						
Bajo grado	121	29,2	127	46,9	22,26	<0,0001
Alto grado	294	70,9	144	53,2		
Consulta de información y recursos a partir de herramientas/aplicaciones online						
Bajo grado	120	28,9	49	18,1	10,36	0,001
Alto grado	295	71	222	82		
Gestión de contenido a partir de herramientas/aplicaciones online						
Bajo grado	213	51,3	131	48,4	0,58	0,44
Alto grado	202	48,6	140	51,7		
Publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas/aplicaciones online						
Bajo grado	223	53,7	152	56,1	0,36	0,54
Alto grado	192	46,6	119	43,9		
Comunicación a partir de herramientas/aplicaciones online						
Bajo grado	202	48,7	135	49,9	0,08	0,77
Alto grado	213	51,3	136	50,2		

7.2. Actuaciones para el AI

Este segundo apartado pretende evidenciar qué actuaciones lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente. Más allá de conocer cuáles son las principales actividades y formas de aprender informalmente, se busca saber qué hacen los docentes para llevar a cabo estas actividades.

7.2.1. Consistencia interna de la categoría

La Tabla 54 presenta la consistencia interna de los ítems del cuestionario que hacen referencia a las actuaciones del profesorado para el AI.

Tabla 54. Consistencia interna de la categoría referida a las Actuaciones para el AI.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α escala
Para aprender informalmente... (Actuaciones para el AI)			0,89
Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades personales	0,60	0,89	
Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI	0,65	0,88	
Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI	0,69	0,88	
Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente de ellos	0,65	0,88	
Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades colectivas	0,70	0,88	
Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros	0,72	0,88	
Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros	0,71	0,88	
Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente con ellos	0,66	0,88	

La escala presenta una consistencia buena, por encima de 0,80 (0,89), todo y que algunos ítems de la escala resultan tener una consistencia dudosa (entre .6 y .7).

7.2.2. Análisis descriptivo de resultados

Conocer qué actuaciones lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente resulta clave para valorar la situación y ver qué se puede hacer para intentar que el profesorado realice todas las actuaciones en mayor grado.

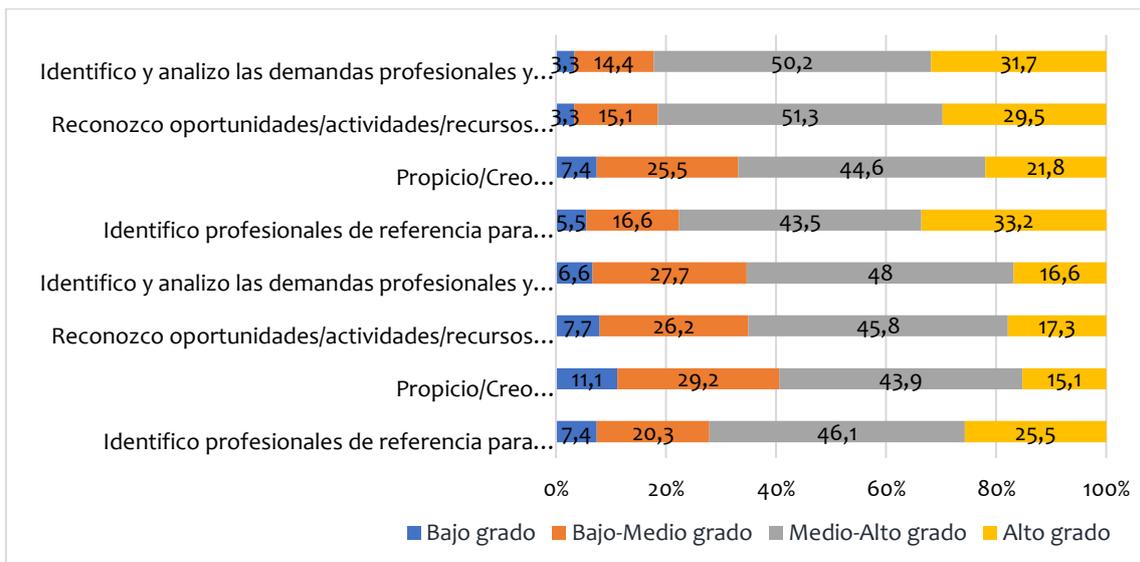
El Gráfico 6 muestra que el profesorado reconoce realizar todas las actuaciones en medio-alto y alto grado. Se observa que las actuaciones más desarrolladas por el profesorado son: identificar las demandas y necesidades personales (50,2% medio-alto grado; 31,7% alto grado), reconocer oportunidades, actividades y recursos a nivel individual (51,3% medio-alto grado; 29,5% alto grado) e identificar profesionales de referencia para aprender informalmente de ellos (43,5% medio-alto grado; 33,2% alto grado).

Sin embargo, las actuaciones colectivas no son tan llevadas a cabo por el profesorado, como, por ejemplo: reconocer oportunidades, actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros (7,7% bajo grado; 26,2% bajo-medio grado) y propiciar y crear oportunidades, actividades y recursos para generar AI compartido (11,1% bajo grado; 29,2% bajo-medio grado).

Este gráfico permite comprobar que el profesorado, por un lado, tiende a realizar actuaciones individuales por encima de las colectivas y, por otro lado, se focaliza en actuaciones que implican identificar y no tanto crear.

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Gráfico 6. Actuaciones del profesorado para el AI.



7.3. Condicionantes del AI

Este tercer apartado presenta los resultados relativos a los condicionantes facilitadores que perciben los directivos y el profesorado para la generación del AI. En este sentido, se analizan las tres tipologías de factores condicionantes: factores organizativos, factores del puesto de trabajo y factores personales.

Figura 45. Categorías de la subdimensión *Condicionantes del AI*.



7.3.1. Consistencia interna de las categorías

La Tabla 55 presenta la consistencia interna de las tres escalas, y de cada uno de sus ítems, del cuestionario referidas a la subdimensión *Condicionantes del AI*.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Tabla 55. Consistencia interna de las categorías referidas a los *Condicionantes del AI*.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α escala
El desarrollo de los aprendizajes informales está facilitador por... (Factores organizativos)			0,95
Acceso a recursos	0,74	0,95	
Disponibilidad de tiempo y espacios para aprender	0,81	0,94	
Autonomía para aprender	0,67	0,95	
Compensaciones e incentivos	0,66	0,95	
Organización del trabajo	0,90	0,94	
Cultura que apoya y valora el aprendizaje	0,88	0,94	
Objetivos de formación del centro	0,88	0,94	
Disponibilidad de espacios y tiempos para las relaciones	0,90	0,94	
Apoyo directivo	0,91	0,94	
Reconocimiento por parte del centro del impacto de los aprendizajes en el centro	0,93	0,94	
El desarrollo de los aprendizajes informales está facilitador por... (Factores del puesto de trabajo)			0,86
Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo	0,61	0,85	
Proximidad al puesto de trabajo de compañeros	0,69	0,84	
Posibilidad de innovar en la práctica profesional	0,73	0,84	
Grado de decisión y responsabilidad profesional	0,71	0,83	
Oportunidad de transferencia y aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo	0,88	0,80	
El desarrollo de los aprendizajes informales está facilitador por... (Factores personales)			0,93
Edad	0,35	0,93	
Experiencia profesional	0,66	0,92	
Compromiso y disposición por aprender informalmente	0,71	0,92	
Satisfacción laboral	0,90	0,91	
Flexibilidad a la hora de trabajar	0,59	0,92	
Habilidades interpersonales	0,81	0,91	
Interés por la profesión	0,78	0,92	
Conocimiento del puesto de trabajo	0,75	0,92	
Conocimiento del perfil profesional	0,75	0,92	
Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo	0,89	0,91	
Capacidad para gestionar y liderar mi aprendizaje	0,86	0,91	

Las escalas de las tres categorías presentan una consistencia interna elevada, con valores por encima de 0,80. Según el estadístico aplicado (Alfa de Cronbach), las categorías “factores organizativos” y “factores personales” tienen una consistencia interna excelente, mientras que la consistencia interna de la categoría “factores del puesto de trabajo” es buena. A pesar de encontrar el ítem “edad”, de la categoría “factores personales”, con baja consistencia interna se ha decidido no prescindir de este, ya que es determinante según investigaciones previas.

7.3.2. Análisis descriptivo de resultados

A continuación, se describen los principales resultados sobre los condicionantes que, según los directivos y los docentes, facilitan, en mayor o menor grado, la generación de sus aprendizajes

CAPÍTULO 7.

Resultados cuantitativos

informales. Estos resultados, más allá de mostrar una panorámica sobre los condicionantes que pueden favorecer, o por el contrario obstaculizar, las actividades orientadas a la construcción del aprendizaje informal, contribuyen a considerar qué actuaciones por parte de los directivos podrían llevarse a cabo para minimizar o eliminar los efectos de los condicionantes que menos facilitarían el desarrollo del aprendizaje informal.

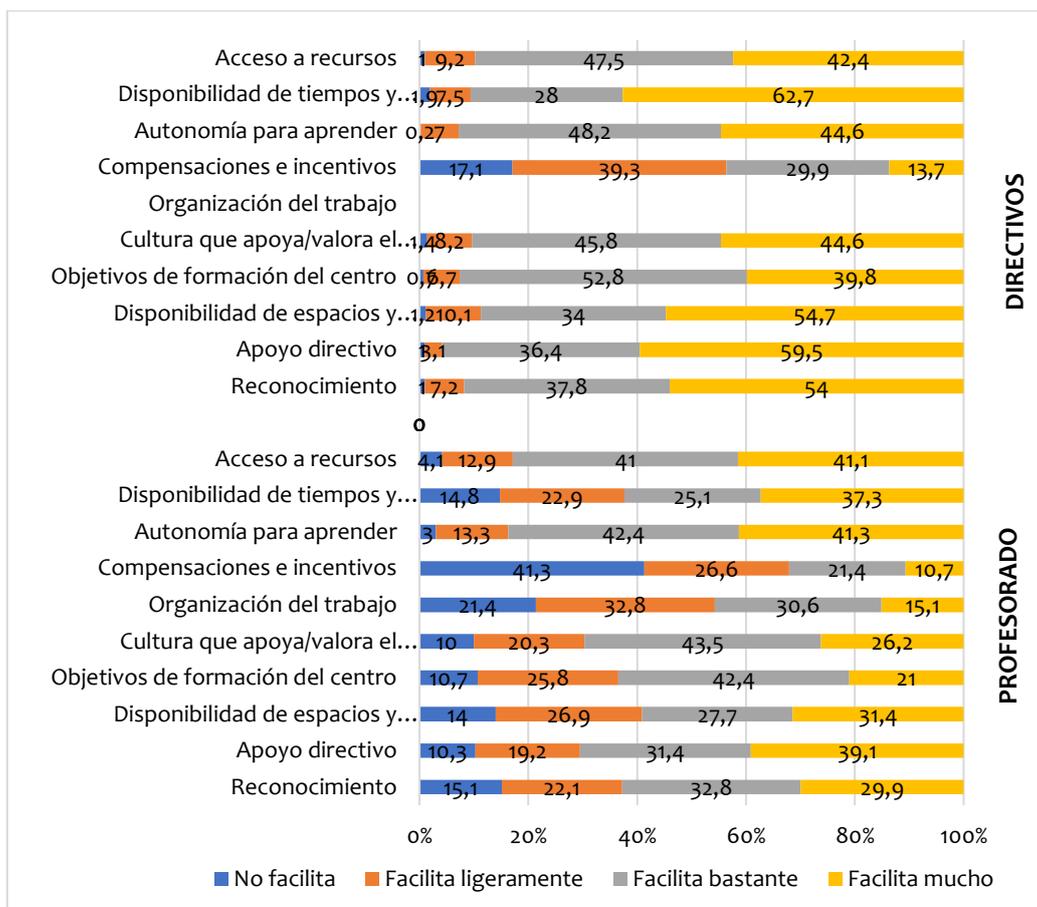
El Gráfico 7 muestra la valoración de los directivos y del profesorado respecto al grado en que los **factores organizativos** facilitan el desarrollo de sus aprendizajes informales. Se puede observar como el apoyo directivo es el factor condicionante que más facilita según los propios directivos (36,4% facilita bastante; 59,5% facilita mucho). En cambio, el profesorado considera que la autonomía para aprender (42,4% facilita bastante; 41,3% facilita mucho) y el acceso a recursos (41% facilita bastante; 42,1% facilita mucho) resultan ser los condicionantes más facilitadores. No obstante, la autonomía para aprender también es el segundo condicionante más facilitador por los directivos (48,2% facilita bastante; 44,6% facilita mucho).

El apoyo directivo (31,4% facilita bastante; 39,1% facilita mucho) y disponer de una cultura que valora y apoya el aprendizaje (43,5% facilita bastante; 26,2% facilita mucho) también son condicionantes altamente valorados por los docentes. Tanto los directivos como los docentes coinciden en que las compensaciones e incentivos es el condicionante organizativo que menos facilita el desarrollo del AI, con una representación en ambos grupos del 50% que no facilita o facilita poco.

Una diferencia a destacar entre ambos grupos es en relación con la percepción de los objetivos de formación del centro. Los directivos afirman que los objetivos de formación facilitan en mayor medida los aprendizajes informales (52,8% facilita bastante; 39,8% facilita mucho) en comparación con lo que opina el profesorado (42,4% facilita bastante; 21% facilita mucho).

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Gráfico 7. Factores organizativos que facilitan el AI.

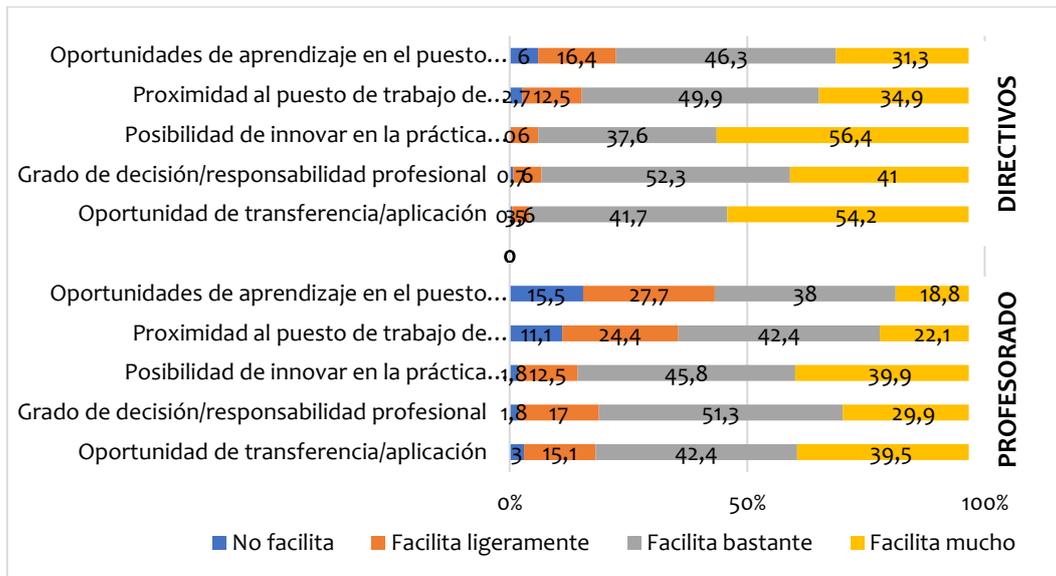


Respecto a los **factores del puesto de trabajo** que facilitan en mayor medida la generación del AI, se aprecia en el Gráfico 8 como la oportunidad de transferencia y aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo es el condicionante que más facilita el desarrollo del AI según los directivos (41,7% facilita bastante; 54,2% facilita mucho), mientras que el profesorado considera el condicionante más facilitador la posibilidad de innovar en la práctica profesional (45,8% facilita bastante; 39,9% facilita mucho). Sin embargo, estos dos son los condicionantes más altamente puntuados por los dos grupos.

En lo que se refiere al condicionante que menos facilita, los directivos y los docentes señalan las oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo, teniendo un porcentaje superior de facilitar en menor grado en los docentes (15,5% no facilita; 27,7% facilita ligeramente).

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Gráfico 8. Factores del puesto de trabajo que facilitan el AI.

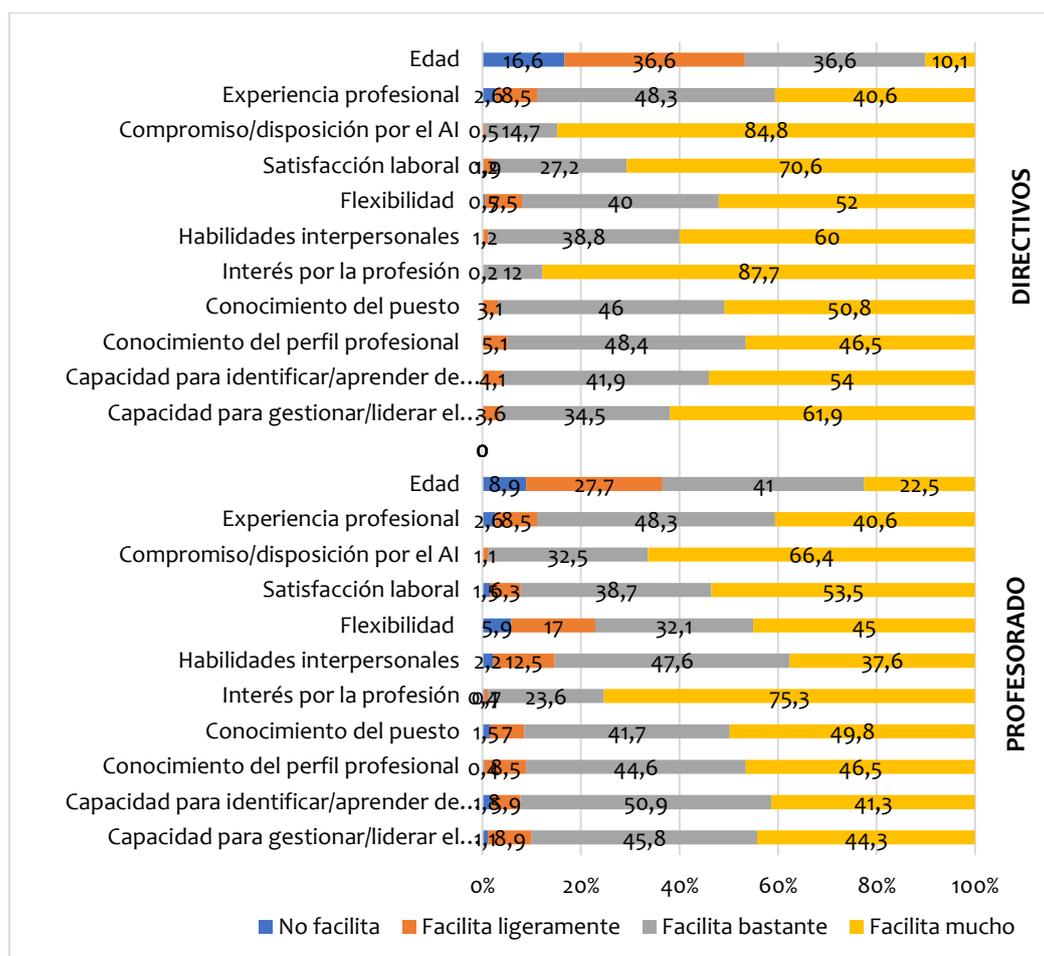


La percepción de los directivos y los docentes en cuanto a los **factores personales** puede contemplarse en el Gráfico 9. El compromiso y la disposición para aprender informalmente y el interés por la profesión son los condicionantes que más facilitan, según los directivos y el profesorado. Estos dos factores tienen un porcentaje de facilitar bastante y facilitar mucho, en ambos grupos, de más del 95%. En contraste, el condicionante que menos facilitaría, tanto para los directivos como para los docentes, es la edad, teniendo en el caso de los directivos un porcentaje de más del 50% de no facilitar o facilitar ligeramente.

Una diferencia notable entre ambos grupos es la percepción que tienen sobre la flexibilidad a la hora de trabajar. El profesorado afirma que este condicionante facilita en menor grado el desarrollo de aprendizajes informales, estando considerado el segundo condicionante personal menos facilitador (5,9% no facilita; 17% facilita ligeramente). Cabe destacar que los condicionantes referidos al conocimiento que el profesional pueda tener sobre su puesto de trabajo y su perfil profesional y sus capacidades para gestionar su aprendizaje tienen un porcentaje ligeramente superior de facilitar en el caso de los directivos.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Gráfico 9. Factores personales que facilitan el AI.



7.3.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado

La Tabla 56 muestra que al comparar los resultados sobre cómo facilitan los diferentes **factores organizativos** la generación del aprendizaje informal se producen diferencias significativas entre los directivos y los docentes en todos los ítems. Concretamente, son los directivos quienes valoran todos los condicionantes organizativos como facilitadores del AI de forma significativamente superior.

En un principio cabe identificar las compensaciones e incentivos como el condicionante organizativo que menos facilita el AI para los directivos y los docentes ($X^2= 9,12$; $p= 0,003$), siendo menos facilitador para los docentes, en un 32,1% de los casos, frente al 43,6% de los directivos. Los directivos señalan el apoyo directivo como el condicionante organizativo que más facilita el AI del profesorado ($X^2= 87,28$; $p<0,0001$), valorándose con un 95,9%, frente al 70,5% de los docentes.

Un factor condicionante organizativo valorado de forma significativamente diferenciada son los objetivos de formación del centro ($X^2= 90,14$; $p<0,0001$), el 92,6% de los directivos frente al 63,4% del profesorado. Y, por último, a pesar de ser el acceso a recursos el segundo condicionante más facilitador por el profesorado, se observan diferencias significativas ($X^2= 6,88$; $p= 0,009$) al ser los directivos quienes según estos facilita con el 89,9% de los casos, frente al 83,1% del profesorado.

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Tabla 56. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a *Factores organizativos*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
Acceso a recursos						
No Facilita	42	10,2	46	17	6,88	0,009
Facilita	373	89,9	225	83,1		
Disponibilidad de tiempo y espacios para aprender						
No Facilita	39	9,4	102	37,7	80,07	<0,0001
Facilita	376	90,7	169	62,4		
Autonomía para aprender						
No Facilita	30	7,2	44	16,3	13,82	<0,0001
Facilita	385	92,8	227	83,7		
Compensaciones e incentivos						
No Facilita	234	56,4	184	67,9	9,12	0,003
Facilita	181	43,6	87	32,1		
Cultura que valora y apoya el aprendizaje						
No Facilita	40	9,6	82	30,3	47,67	<0,0001
Facilita	375	90,4	189	69,7		
Objetivos de formación del centro						
No Facilita	31	7,4	99	36,5	90,14	<0,0001
Facilita	384	92,6	172	63,4		
Disponibilidad de espacios y tiempo para las relaciones						
No Facilita	47	11,3	111	40,9	81,21	<0,0001
Facilita	368	88,7	160	59,1		
Apoyo directivo						
No Facilita	17	4,1	80	29,5	87,28	<0,0001
Facilita	398	95,9	191	70,5		
Reconocimiento por parte del centro del impacto de los aprendizajes en el centro						
No Facilita	34	8,2	101	37,2	87,68	<0,0001
Facilita	381	91,8	170	62,7		

Si se comparan los resultados sobre cómo facilitan los **factores del puesto de trabajo** el AI (ver Tabla 57) se aprecian diferencias significativas entre los directivos y los docentes en todos los ítems ($p < 0,0001$). Todos los condicionantes del puesto de trabajo considerados en el estudio (por ejemplo, oportunidades de aprendizaje en el puesto, proximidad al puesto de otros compañeros) son valorados por los directivos como facilitadores de forma más elevada, con porcentajes superiores al 77%, frente al 56% del profesorado.

Tabla 57. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a *Factores del puesto de trabajo*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo						
No Facilita	93	22,4	117	43,2	33,27	<0,0001
Facilita	322	77,6	154	56,8		

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Proximidad al puesto de trabajo de mis compañeros						
No Facilita	63	15,2	96	35,5	37,73	<0,0001
Facilita	352	84,8	175	64,5		
Posibilidad de innovar en la práctica profesional						
No Facilita	25	6	39	14,3	13,56	<0,0001
Facilita	390	94	232	85,7		
Grado de decisión y responsabilidad profesional						
No Facilita	28	6,7	51	18,8	23,44	<0,0001
Facilita	387	93,3	220	81,2		
Oportunidad de transferencia y aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo						
No Facilita	17	4,1	49	18,1	36,87	<0,0001
Facilita	398	95,9	222	81,9		

Por último, los resultados comparativos en relación a los **factores personales** se recogen en la Tabla 58. La edad es el condicionante considerado menos facilitador por los directivos y los docentes y presenta diferencias significativas ($X^2= 18,41$; $p<0,0001$), al considerar el 63,5% de los docentes que facilita, frente al 46,7% de los directivos.

En lo relativo al compromiso por aprender informalmente y el interés por la profesión, no se observan diferencias significativas y casi el 99% de los directivos y de los docentes consideran que son condicionantes que facilitan el AI. La experiencia profesional no muestra tampoco diferencias significativas, siendo el 84,8% de los directivos quienes creen que facilita respecto al 88,9% del profesorado.

Por otro lado, se observa que la satisfacción laboral sí muestra una diferencia significativamente superior ($X^2= 12,20$; $p<0,0001$) de facilitar más en los directivos. Esta misma significación se mantiene en la flexibilidad a la hora de trabajar ($X^2= 30,61$; $p<0,0001$), en las habilidades interpersonales ($X^2= 49,14$; $p<0,0001$), en el conocimiento del puesto de trabajo ($X^2= 9,45$; $p= 0,002$), en la capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo ($X^2= 4,18$; $p= 0,04$) y en la capacidad para gestionar y liderar el aprendizaje ($X^2= 11,49$; $p= 0,001$).

Tabla 58. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a *Factores personales*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		χ^2	p
	n	%	n	%		
Edad						
No Facilita	221	53,2	99	36,6	18,41	<0,0001
Facilita	194	46,7	172	63,5		
Experiencia profesional						
No Facilita	63	15,2	30	11,1	2,36	0,12
Facilita	352	84,8	241	88,9		
Compromiso y disposición por aprender informalmente						
No Facilita	2	0,5	3	1,1	0,88	0,34
Facilita	413	99,5	268	98,9		
Satisfacción laboral						
No Facilita	9	2,1	21	7,8	12,20	<0,0001

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Facilita	406	97,8	250	92,2		
Flexibilidad a la hora de trabajar						
No Facilita	33	8	62	22,9	30,61	<0,0001
Facilita	382	92	209	77,1		
Habilidades interpersonales						
No Facilita	5	1,2	40	14,7	49,14	<0,0001
Facilita	410	98,8	231	85,2		
Interés por la profesión						
No Facilita	1	0,2	3	1,1	2,12	0,14
Facilita	414	99,7	268	98,9		
Conocimiento del puesto de trabajo						
No Facilita	13	3,1	23	8,5	9,45	0,002
Facilita	402	96,8	248	91,5		
Conocimiento del perfil profesional						
No Facilita	21	5,1	24	8,9	3,85	0,05
Facilita	394	94,9	247	91,1		
Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo						
No Facilita	17	4,1	21	7,7	4,18	0,04
Facilita	398	95,9	250	92,2		
Capacidad para gestionar y liderar mi aprendizaje						
No Facilita	15	3,6	27	10	11,49	0,001
Facilita	400	96,4	244	90,1		

7.3.4. Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado

Una vez analizadas las diferencias en relación con cómo valoran los directivos y los docentes cada uno de los ítems de las tres tipologías de condicionantes consideradas, es importante, en un segundo momento, conocer qué tipología de condicionante determina más el aprendizaje informal según los directivos y los docentes. Para ello, se ha llevado a cabo una comparación de medias y se ha aplicado la prueba t para muestras independientes.

La Tabla 59 muestra que las medias (escala de 1 a 4) de todos los factores condicionantes son superiores en los directivos, con medias entre 3,45 (D.E.= 0,31) y 3,29 (D.E.= 0,43), respecto con las del profesorado, con medias entre 3,33 (D.E.= 0,45) y 2,82 (D.E.= 0,66). Las medias de los tres factores condicionantes resultan ser superiores en los directivos de forma significativa ($p < 0,0001$). No obstante, tanto los directivos como el profesorado creen que los factores que más condicionan son los personales, seguidos de los del puesto de trabajo y, por último, los organizativos.

Tabla 59. Medias, desviación estándar y significación de los factores condicionantes.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		t	p
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Factores organizativos	3,29	0,43	2,82	0,66	10,34	<0,0001
Factores del puesto de trabajo	3,30	0,46	2,97	0,61	7,56	<0,0001
Factores personales	3,45	0,31	3,33	0,45	3,76	<0,0001

7.4. Funciones directivas para el AI

Este cuarto apartado se destina a presentar la valoración de los directivos y los docentes en relación con las actuaciones que llevan a cabo los directivos para promover los aprendizajes informales del profesorado. Estas actuaciones están agrupadas en cuatro principales funciones: función de gestor, función de educador, función de facilitador y función de desarrollador.

Figura 46. Categorías de la subdimensión *Funciones directivas para el AI*.



7.4.1. Consistencia interna de las categorías

La Tabla 60 presenta la consistencia interna de las cuatro escalas, y de cada uno de sus ítems, del cuestionario referidas a la subdimensión *Funciones directivas para el AI*.

Tabla 60. Consistencia interna de las categorías relativas a las *Funciones directivas para el AI*.

	Correlación ítem total corregida	α si se elimina el ítem	α escala
Para generar y promover el AI... (Función de gestor)			0,95
Evaluar las necesidades de AI a nivel individual	0,66	0,95	
Evaluar las necesidades de AI a nivel colectivo	0,77	0,94	
Evaluar las necesidades de AI a nivel organizativo	0,78	0,94	
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel individual	0,74	0,95	
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel colectivo	0,84	0,94	
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel organizativo	0,80	0,94	
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel individual	0,70	0,95	
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel colectivo	0,77	0,94	
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel organizativo	0,79	0,94	
Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel individual	0,73	0,95	

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel colectivo	0,81	0,94		
Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel organizativo	0,79	0,94		
Para generar y promover el AI... (Función de educador)			0,93	
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual	0,75	0,93		
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel colectivo	0,85	0,92		
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo	0,80	0,92		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual	0,76	0,92		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel colectivo	0,86	0,92		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo	0,84	0,92		
Ser modelo a seguir para el resto de profesionales en la generación y promoción del AI	0,65	0,93		
Para generar y promover el AI... (Función de facilitador)				0,93
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual	0,72	0,93		
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo	0,84	0,91		
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel organizativo	0,83	0,91		
Facilitar la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro	0,76	0,92		
Facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI	0,84	0,91		
Facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo	0,77	0,92	0,91	
Para generar y promover el AI... (Función de desarrollador)				
Desafiar/Motivar a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje	0,82	0,87		
Desafiar/Motivar a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje	0,83	0,86		
Empoderar a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción del AI	0,79	0,88		
Crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI	0,71	0,91		

El análisis de la consistencia interna mediante la aplicación del Alfa de Cronbach permite confirmar que para las cuatro escalas la consistencia es excelente, adoptando valores por encima de 0,90.

7.4.2. Análisis descriptivo de resultados

La literatura determina que el rol del directivo es decisivo a la hora de facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos. Se presentan en este punto los resultados del análisis descriptivo de las actuaciones que los directivos reconocen llevar a cabo para

este cometido. A su vez, también se presentan los resultados que se han obtenido de la opinión del profesorado respecto a estas actuaciones directivas.

El Gráfico 10 muestra las valoraciones de los directivos y de los docentes sobre las actuaciones directivas que hacen referencia a la **función de gestor**. Una primera apreciación que se observa es la diferencia general entre la opinión de los directivos y de los docentes en cuanto a la periodicidad de prácticamente todas las actuaciones directivas.

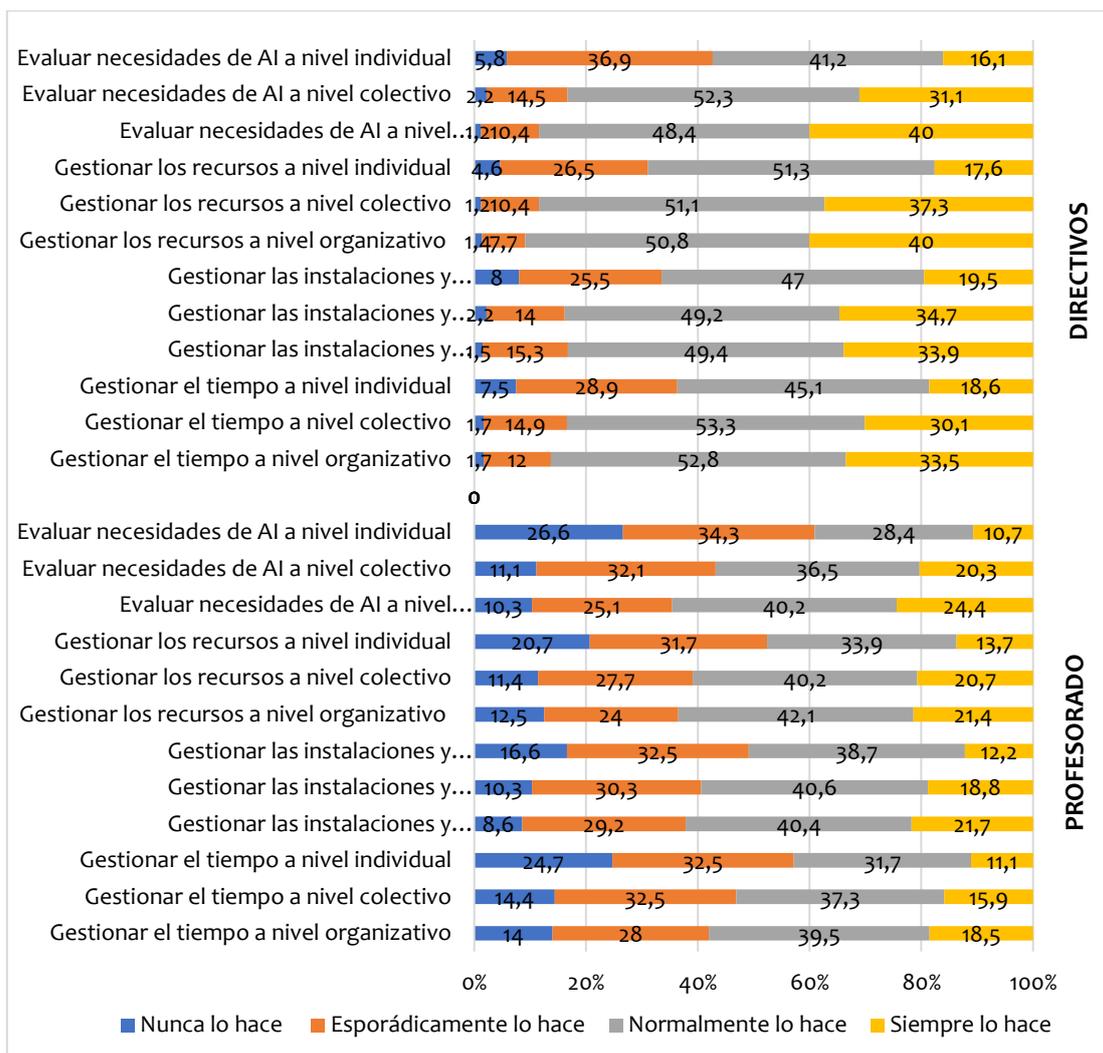
Los directivos afirman llevar a cabo todas las actuaciones siempre o casi siempre. En cambio, la tendencia en el profesorado es a expresar que algunas actuaciones se realizan de forma esporádica e incluso no se realizan. Según los directivos las dos actuaciones que llevan a cabo con más asiduidad son: la gestión de los recursos a nivel organizativo (50,8% normalmente lo hace; 40 % siempre lo hace), la gestión de la gestión de los recursos a nivel colectivo (51,1% normalmente lo hace; 37,3% siempre lo hace) y la evaluación de las necesidades de AI a nivel organizativo (48,4% normalmente lo hace; 40% siempre lo hace).

El profesorado también considera que la evaluación de las necesidades de AI a nivel organizativo (40,2% normalmente lo hace; 24,4% siempre lo hace) y la gestión de los recursos a nivel organizativo son las actuaciones que más realizan los directivos (42,1% normalmente lo hace; 21,4% siempre lo hace). Una tendencia compartida entre directivos y docentes es valorar la periodicidad de las actuaciones a nivel organizativo por encima de las individuales y colectivas.

En lo que se refiere a las actuaciones menos desarrolladas, los directivos y los docentes coinciden en señalar la evaluación de las necesidades de AI a nivel individual (Directivos: 5,8% nunca lo hace; 36,9% esporádicamente lo hace; Docentes: 26,6% nunca lo hace; 34,3% esporádicamente lo hace) y la gestión del tiempo a nivel individual (Directivos: 7,5% nunca lo hace; 28,9% esporádicamente lo hace; Docentes: 24,7% nunca lo hace; 32,5% esporádicamente lo hace). Cabe destacar que estas dos actuaciones están valoradas por docentes con un porcentaje superior de nunca hacerse o hacerse esporádicamente.

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Gráfico 10. Actuaciones directivas de la función de gestor.



En el Gráfico 11 se observan las opiniones de los directivos y del profesorado acerca de las actuaciones directivas referentes a la **función de facilitador**. La norma general, como en la anterior función, es que los directivos consideran que llevan a cabo todas sus actuaciones de facilitador de forma más frecuente en comparación con lo que opina el profesorado.

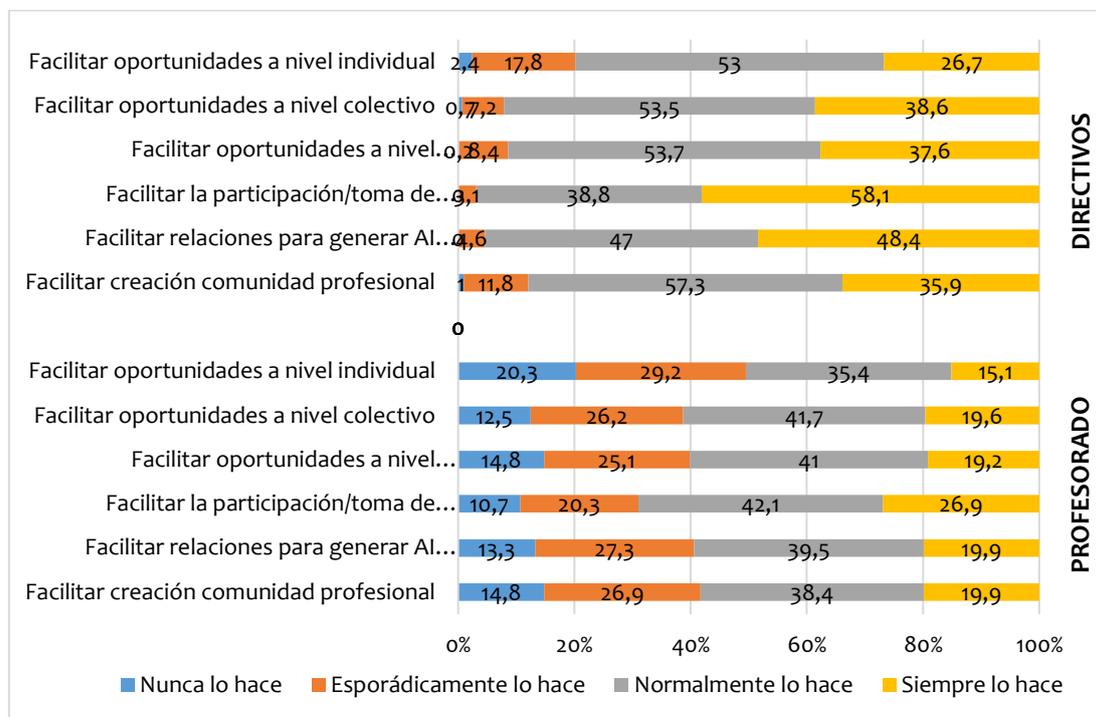
Según los directivos, las actuaciones que desarrollan con más asiduidad son: facilitar la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro (38,8% normalmente lo hace; 58,1% siempre lo hace) y facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI (47% normalmente lo hace; 48,4% siempre lo hace). En el caso del profesorado, coinciden con los directivos en el facilitar la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro como la actuación más realizada (42,1% normalmente lo hace; 26,9% siempre lo hace), pero seguida de facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo (41,7% normalmente lo hace; 19,6% siempre lo hace).

En cuanto a la actuación menos desarrollada, los directivos y los docentes señalan el facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual, con menor periodicidad, sobre todo, según los docentes (Directivos: 2,4% nunca lo hace; 17,8% esporádicamente lo hace; Docentes: 20,3% nunca lo hace; 29,2% esporádicamente lo hace).

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

De la misma forma, hay coincidencia entre los directivos y los docentes en situar como segunda actuación menos desarrollada el facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo (Directivos: 1% nunca lo hace; 11,8% esporádicamente lo hace; Docentes: 13,3% nunca lo hace; 27,3% esporádicamente lo hace).

Gráfico 11. Actuaciones directivas de la función de facilitador.



Las valoraciones sobre las actuaciones directivas referentes a la **función de educador** quedan reflejadas en el Gráfico 12. La tendencia de las valoraciones entre los directivos y los docentes es similar a las funciones anteriores. Los directivos valoran altamente la periodicidad con la que realizan sus actuaciones, moviéndose todas ellas en posiciones de “normalmente lo hace” y “siempre lo hace”. En cambio, los porcentajes referidos a las opciones “nunca lo hace” y “esporádicamente lo hace” están bastante igualados en los docentes respecto a las opciones “siempre lo hace” y “normalmente lo hace”.

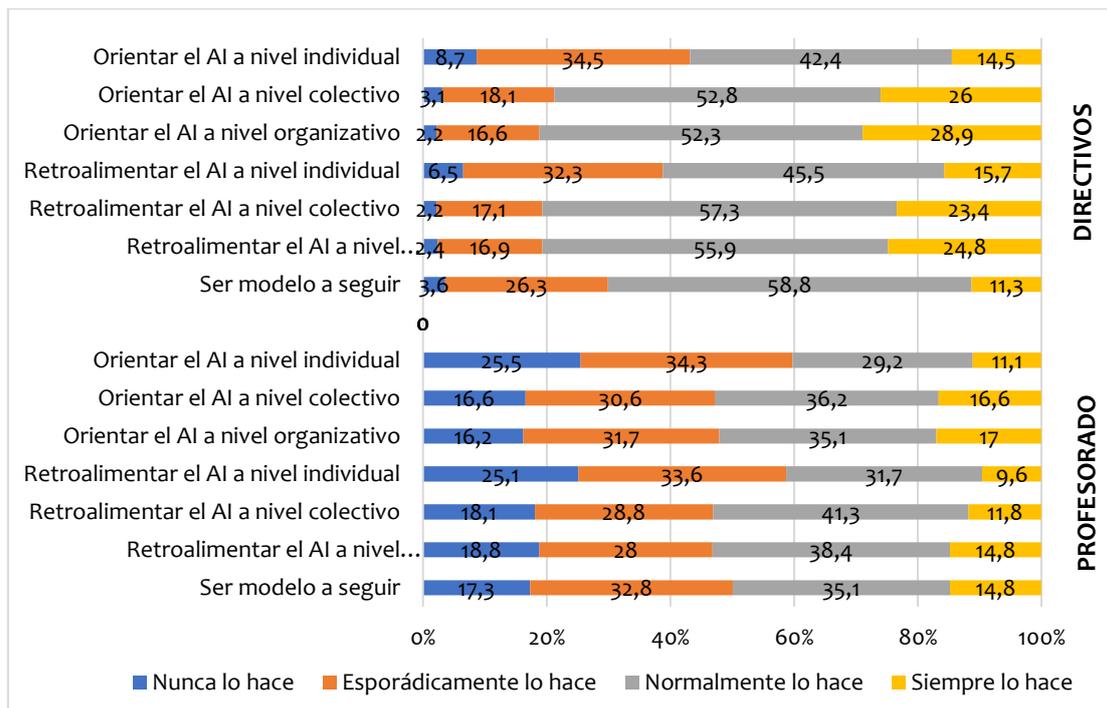
Concretamente, los directivos sitúan la orientación del proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo como la actuación que llevan a cabo con más asiduidad (52,3% normalmente lo hace; 28,9% siempre lo hace). En cambio, el profesorado cree que es la retroalimentación durante el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo la actuación más realizada por los directivos (38,4% normalmente lo hace; 14,8% siempre lo hace).

Del otro lado, los directivos y los docentes coinciden en considerar la actuación menos desarrollada la orientación en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual (Directivos: 8,7% nunca lo hace; 34,5% esporádicamente lo hace; Docentes: 25,5% nunca lo hace; 34,3% esporádicamente lo hace).

En esta ocasión vuelve a producirse la tendencia, tanto en los directivos como en los docentes, de valorar la periodicidad de las actuaciones a nivel individual por debajo de las actuaciones a nivel colectivo, y sobre todo organizativo.

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Gráfico 12. Actuaciones directivas de la función de educador.



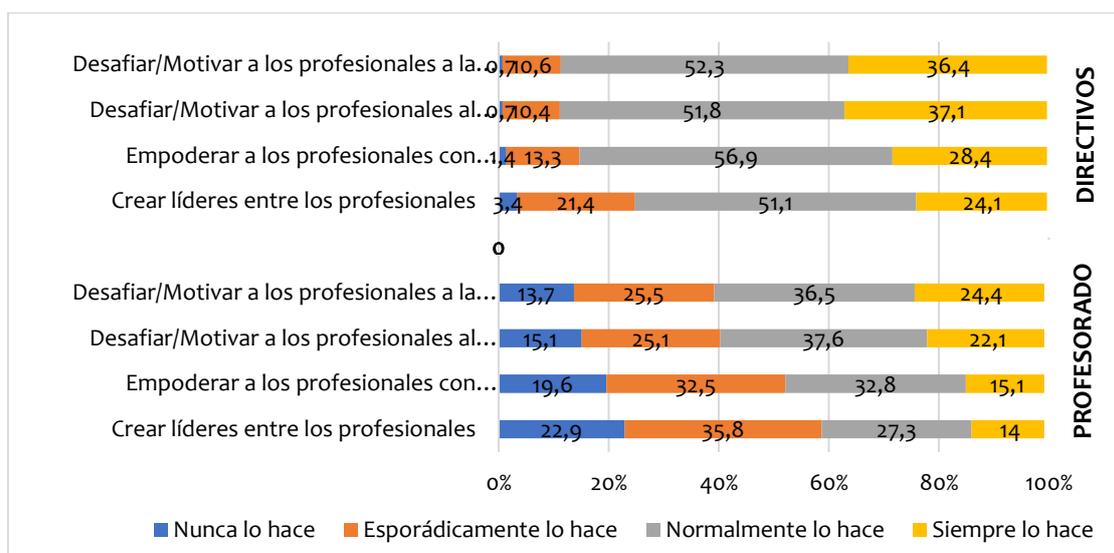
Por último, las valoraciones de los directivos y del profesorado sobre la **función de desarrollador** pueden observarse en el Gráfico 13. De igual manera que en las funciones anteriores, los directivos vuelven a considerar que llevan a cabo sus actuaciones con una periodicidad más elevada en relación con lo que consideran los docentes.

A pesar de la distancia entre los porcentajes de los directivos y de los docentes en cuanto al hacerlo o no hacerlo, ambos grupos señalan las mismas actuaciones como las más realizadas y las mismas actuaciones como las menos realizadas. Desafiar y motivar a los profesionales para la utilización de nuevas formas de aprendizaje (Directivos: 52,3% normalmente lo hace; 36,4% siempre lo hace; Docentes: 36,5 normalmente lo hace; 24,4% siempre lo hace) y para el descubrimiento (Directivos: 51,8% normalmente lo hace; 37,1% siempre lo hace; Docentes: 37,6% normalmente lo hace; 22,1% siempre lo hace) son las actuaciones más realizadas por los directivos.

En el otro extremo, empoderar a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción del AI (Directivos: 1,4% nunca lo hace; 13,3% esporádicamente lo hace; Docentes: 19,6% nunca lo hace; 32,5% esporádicamente lo hace) y crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI (Directivos: 3,4% nunca lo hace; 31,4% esporádicamente lo hace; Docentes: 22,9% nunca lo hace; 35,8% esporádicamente lo hace) se convierten en las actuaciones menos realizadas por los directivos.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Gráfico 13. Actuaciones directivas de la función de desarrollador.



7.4.3. Análisis comparativo de resultados entre directivos y profesorado

El análisis de los resultados contrastando si se producen diferencias significativas entre los directivos y los docentes en relación con las cuatro funciones directivas para el aprendizaje informal se presenta a continuación.

La Tabla 61 muestra que para todas las actuaciones referidas a la **función de gestor** se producen diferencias significativas ($p < 0,0001$). El porcentaje de directivos que declaran realizar las actuaciones directivas es significativamente superior al porcentaje de docentes que expresan que las realizan.

A excepción de la evaluación de las necesidades de AI a nivel individual, los directivos expresan realizar las actuaciones en más del 65% de los casos. En cambio, el 60,9% del profesorado declara que los directivos no evalúan las necesidades de AI a nivel individual. A su vez, el 52,4% del profesorado declara que los directivos no gestionan los recursos para la generación y promoción del AI a nivel individual y el 57,2% que tampoco gestionan el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel individual.

Tabla 61. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la *Función de gestor*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		χ^2	p
	n	%	n	%		
Evaluar las necesidades de AI a nivel individual						
No lo hace	177	42,7	165	60,9	21,80	<0,0001
Lo hace	238	57,7	106	39,1		
Evaluar las necesidades de AI a nivel colectivo						
No lo hace	69	16,7	117	43,2	58,46	<0,0001
Lo hace	346	83,4	154	56,2		
Evaluar las necesidades de AI a nivel organizativo						
No lo hace	48	11,6	96	35,4	56,26	<0,0001

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Lo hace	367	88,4	175	64,6		
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel individual						
No lo hace	129	31,1	142	52,4	31,16	<0,0001
Lo hace	286	68,9	129	47,6		
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel colectivo						
No lo hace	48	11,6	106	39,1	71,46	<0,0001
Lo hace	367	88,4	165	60,9		
Gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel organizativo						
No lo hace	38	9,1	99	36,5	76,86	<0,0001
Lo hace	377	90,8	172	63,5		
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel individual						
No lo hace	139	33,5	133	49,1	16,63	<0,0001
Lo hace	276	66,5	138	50,9		
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel colectivo						
No lo hace	67	16,2	110	40,6	51,17	<0,0001
Lo hace	348	83,9	161	59,4		
Gestionar las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción del AI a nivel organizativo						
No lo hace	69	16,8	101	37,8	38,58	<0,0001
Lo hace	344	83,3	166	62,1		
Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel individual						
No lo hace	151	36,4	155	57,2	28,73	<0,0001
Lo hace	164	63,7	116	42,8		
Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel colectivo						
No lo hace	69	16,6	127	46,9	73,44	<0,0001
Lo hace	346	83,4	144	53,2		
Gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel organizativo						
No lo hace	57	13,7	114	42	70,32	<0,0001
Lo hace	358	86,3	157	58		

Al analizar los resultados referentes a las actuaciones propias de la **función de facilitador**, que se recogen en la Tabla 62, se comprueba que se dan diferencias significativas entre los directivos y los docentes en todas las actuaciones ($p < 0,0001$). De igual manera que en las actuaciones de la función de gestor, los directivos obtienen porcentajes superiores de realizar todas y cada una de las actuaciones. Por ejemplo, se observa que, en la actuación referida al facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje individual, el 79,7% de los directivos afirman llevarla a cabo, mientras solo el 50,5% del profesorado considera que estos directivos lo hacen.

Otra gran diferencia de porcentajes entre directivos y docentes se encuentra en la actuación de facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI, en donde el 95,4% de los directivos declaran hacerla, frente al 59,4% del profesorado que así lo cree. Esta

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

tendencia de diferencia entre los porcentajes de los directivos y los de los docentes se constata en todas las actuaciones.

Tabla 62. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la *Función de facilitador*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual						
No lo hace	84	20,2	134	49,5	64,50	<0,0001
Lo hace	331	79,7	137	50,5		
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo						
No lo hace	33	7,9	105	38,7	96,73	<0,0001
Lo hace	382	92,1	166	61,3		
Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel organizativo						
No lo hace	36	8,6	108	39,9	96,08	<0,0001
Lo hace	379	91,3	163	60,2		
Facilitar la participación y toma de decisiones en proyectos de centro						
No lo hace	13	3,1	84	31	104,84	<0,0001
Lo hace	402	96,9	187	69		
Facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI						
No lo hace	19	4,6	11	4,06	139,24	<0,0001
Lo hace	396	95,4	161	59,4		
Facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo						
No lo hace	53	12,8	113	41,7	74,78	<0,0001
Lo hace	362	87,2	158	58,3		

La Tabla 63 muestra los resultados obtenidos en las actuaciones asociadas a la **función de educador**. Para esta función también se presentan diferencias significativas en todas las actuaciones ($p < 0,0001$). Los directivos consideran que llevan a cabo todas las actuaciones en porcentajes más altos respecto con lo que opina el profesorado.

En el caso de la actuación dedicada a orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual, el 59,6% de los directivos afirman realizarla, en cambio, el 59,8% del profesorado declara que los directivos no la realizan. Este desacuerdo entre directivos y docentes, respecto con realizar o no realizar la actuación, se visualiza también en la retroalimentación en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual. El 61,2% de los directivos afirman hacerlo, mientras el 58,7% del profesorado considera que no lo hacen. A su vez, el 70,1% de los directivos declaran ser modelos para seguir para el resto de los profesionales en la generación y promoción del AI, pero el 50,1% del profesorado cree que no lo son.

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Tabla 63. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la *Función de educador*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		x ²	p
	n	%	n	%		
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual						
No lo hace	179	43,2	162	59,8	18,17	<0,0001
Lo hace	236	56,9	109	40,3		
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel colectivo						
No lo hace	88	21,2	128	47,2	51,48	<0,0001
Lo hace	327	78,8	143	52,8		
Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo						
No lo hace	78	18,8	130	47,9	66,05	<0,0001
Lo hace	337	81,2	141	52,1		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual						
No lo hace	161	38,5	159	58,7	26,02	<0,0001
Lo hace	254	61,2	112	41,3		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel colectivo						
No lo hace	80	19,3	127	46,9	59,21	<0,0001
Lo hace	335	80,7	144	53,1		
Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo						
No lo hace	80	19,3	127	46,9	59,21	<0,0001
Lo hace	335	80,7	144	53,1		
Ser modelo a seguir para el resto de profesionales en la generación y promoción del AI						
No lo hace	124	29,9	136	50,1	28,71	<0,0001
Lo hace	291	70,1	135	49,9		

En cuanto a la **función de desarrollador**, la tendencia es semejante a las otras tres funciones. Tal y como se comprueba en la Tabla 64, se producen diferencias significativas en todas las actuaciones entre los directivos y los docentes ($p < 0,0001$).

Además de la gran distancia entre porcentajes de llevar a cabo o no la actuación, hay desacuerdo entre los directivos y los docentes en las dos últimas actuaciones. Por un lado, el 85,3% de los directivos afirma que empoderan a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción del AI, sin embargo, el 52,1% del profesorado considera que no es así. Del mismo modo, el 75,2% de los directivos declara que crean líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI, pero el 58,7% del profesorado cree que no lo hacen.

Tabla 64. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la *Función de desarrollador*.

	Directivos (415)		Profesorado (271)			
	n	%	n	%		

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

					χ^2	p	
Desafiar/Motivar a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje							
No lo hace	47	11,3	106	39,2	73,05	<0,0001	
Lo hace	368	88,7	165	60,9			
Desafiar/Motivar a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje							
No lo hace	46	11,1	109	40,2	79,58	<0,0001	
Lo hace	369	88,9	162	59,7			
Empoderar a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción del AI							
No lo hace	61	14,7	141	52,1	109,97	<0,0001	
Lo hace	354	85,3	130	47,9			
Crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI							
No lo hace	103	24,8	159	58,7	79,58	<0,0001	
Lo hace	312	75,2	112	41,3			

7.4.4. Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado

Una vez analizadas las diferencias entre lo que opinan los directivos y el profesorado sobre las actuaciones directivas orientadas al aprendizaje informal del profesorado, se analizan cuáles son las funciones directivas, de las cuatro consideradas, más y menos desarrolladas según los directivos y los docentes. Para ello, se ha llevado a cabo una comparación de medias y se ha aplicado la prueba *t* para muestras independientes.

La Tabla 65 muestra que las medias (escala de 1 a 4) de todas las funciones directivas son superiores en los directivos y, además, de forma significativa ($p < 0,0001$). Según los directivos las funciones que más desarrollan son, en primer lugar, la de facilitador ($m = 3,30$; D.E. = 0,47) y la de desarrollador ($m = 3,14$; D.E. = 0,56). El profesorado también considera que la función más desarrollada por los directivos es la de facilitador ($m = 2,65$; D.E. = 0,85), pero seguida de la de gestor ($m = 2,57$; D.E. = 0,78).

En relación con la función menos desarrollada, tanto los directivos ($m = 2,89$; D.E. = 0,58) como el profesorado ($m = 2,42$; D.E. = 0,84) coinciden en apuntar hacia la función de educador.

Tabla 65. Medias, desviación estándar y significación de las funciones directivas para el AI.

	Directivos (415)		Profesorado (271)		t	p
	Media	D.E.	Media	D.E.		
Función de gestor	3,04	0,53	2,57	0,78	8,63	<0,0001
Función de educador	2,89	0,58	2,42	0,84	7,93	<0,0001
Función de facilitador	3,30	0,47	2,65	0,85	11,48	<0,0001
Función de desarrollador	3,14	0,56	2,53	0,88	10,02	<0,0001

CAPÍTULO 7.

Resultados cuantitativos

7.5. Modelos de regresión múltiple para las funciones directivas para el AI

La Tabla 66 muestra los cuatro modelos de regresión múltiples paralelos para las cuatro funciones directivas para el aprendizaje informal: (1) función de gestor ($F= 14,779$, $p= 0,000$, $R^2= 0,279$), (2) función de educador ($F=12,557$, $p=0,000$, $R^2= 0,244$), (3) función de facilitador ($F= 21,399$, $p= 0,000$, $R^2= 0,362$), (4) función de desarrollador ($F= 13,956$, $p= 0,000$, $R^2= 0,265$).

Una primera apreciación que se observa, y en sintonía con los anteriores resultados, es que el profesorado tiene menos probabilidades de valorar positivamente las cuatro funciones directivas que los directivos.

Considerando las variables sociodemográficas, los directivos con licenciatura o ingeniería superior tienen más probabilidades de realizar la función de facilitador ($Beta= 0,095$, $p< 0,05$), en comparación con los que tienen una diplomatura o ingeniería técnica. Por otro lado, si se atiende a la relación laboral con el centro, los directivos que son interinos son menos propensos a desarrollar la función de gestor ($Beta= -0,086$, $p< 0,05$) y la función de facilitador ($Beta= -0,083$, $p< 0,05$). En cambio, los contratados laborales tienen menos probabilidades de asumir la función de desarrollador ($Beta= -0,151$, $p< 0,05$).

En cuanto a las características de los centros educativos, la etapa educativa resulta ser una variable con incidencia significativa para las cuatro funciones. Los directivos de centros de primaria tienen más posibilidades de realizar las cuatro funciones en comparación con los directivos tanto de centros de Primaria y Secundaria (con betas que van desde $Beta = -0,096$, $p < 0,05$ y $Beta = -0,126$, $p < 0,05$) como de Secundaria (con betas que van desde $Beta= -0,125$, $p < 0,05$ y $Beta= -0,190$, $p= 0,000$). A su vez, los directivos que trabajan en centros concertados o privados son más propensos a asumir la función de desarrollador ($Beta= 0,167$, $p < 0,05$).

Por último, se observa que, respecto a los condicionantes del AI, los factores organizativos y del puesto de trabajo tienen efectos positivos para los cuatro modelos ($p=0,000$). Sin embargo, los condicionantes personales tienen incidencia en los modelos de la función de gestor ($Beta= 0,092$, $p < 0,05$) y de la función de educador ($Beta= 0,084$, $p < 0,05$).

Tabla 66. Modelos de regresión múltiple para las funciones directivas para el AI.

	Función de gestor (1)			Función de educador (2)			Función de facilitador (3)			Función de desarrollador (4)		
	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t	B (S.E.)	Beta	t
Constante	0,848 (0,296)	-	2,861 ^b	0,579 (0,322)	-	1,799	1,296 (0,292)	-	4,437 ^d	1,341 (0,334)	-	4,013 ^d
Edad	0,001 (0,006)	0,016	0,221	-0,001 (0,006)	-0,018	-0,241	0,001 (0,005)	0,017	0,248	-0,008 (0,006)	-0,096	-1,337
Género												
Masculino	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Femenino	0,101 (0,055)	0,065	1,831	0,090 (0,060)	0,050	1,507	0,068 (0,054)	0,042	1,253	0,081 (0,062)	0,047	1,308
Años de experiencia docente	-0,001 (0,005)	-0,010	-0,127	0,004 (0,006)	0,051	0,636	-0,001 (0,005)	-0,021	-0,298	0,008 (0,006)	0,108	1,406
Nivel máximo de estudios												
Diplomatura/ingeniería técnica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Licenciatura/ingeniería superior	0,061 (0,059)	0,043	1,036	0,107 (0,064)	0,071	1,668	0,141 (0,058)	0,095	2,433^a	0,127 (0,066)	0,080	1,907
Postgrado/máster o doctorado	-0,005 (0,065)	-0,003	-0,073	0,015 (0,071)	0,009	0,207	-0,006 (0,065)	-0,004	-0,100	0,004 (0,074)	0,003	0,061
Relación laboral con el centro												
Funcionario	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Interino	-0,192 (0,090)	-0,086	-2,137^a	-0,055 (0,098)	-0,023	-0,558	-0,198 (0,089)	-0,083	-2,222^a	-0,061 (0,102)	-0,024	-0,596
Contratado laboral	-0,101 (0,154)	-0,050	-0,655	-0,175 (0,169)	-0,080	-1,039	-0,243 (0,153)	-0,113	-1,591	-0,345 (0,175)	-0,151	-1,975^a
Substituto	0,129 (0,175)	0,026	0,734	0,347 (0,186)	0,067	1,872	0,197 (0,168)	0,039	1,169	0,061 (0,193)	0,011	0,318
Número de profesorado centro	0,002 (0,001)	0,067	1,368	0,002 (0,001)	0,066	1,324	0,001(0,001)	0,041	0,894	0,002 (0,001)	0,073	1,480
Etapas educativas del centro												
Primaria	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Primaria y Secundaria	-0,259 (0,112)	-0,108	-2,312^a	-0,248 (0,122)	-0,096	-2,027^a	-0,319 (0,111)	-0,126	-2,877^a	-0,294 (0,127)	-0,109	-2,314^a
Secundaria	-0,279 (0,077)	-0,190	-3,630^d	-0,239 (0,083)	-0,153	-2,860^a	-0,221 (0,076)	-0,143	-2,921^a	-0,206 (0,087)	-0,125	-2,376^a
Titularidad												
Pública	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Concertada/privada	0,090 (0,164)	0,045	0,546	0,237 (0,179)	0,111	1,323	0,183 (0,163)	0,087	1,127	0,375 (0,186)	0,167	2,015 ^a
Provincia												
Barcelona	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tarragona	-0,037 (0,071)	-0,018	-0,525	0,034 (0,077)	0,016	0,443	0,008 (0,070)	0,004	0,118	-0,086 (0,080)	-0,038	-1,080
Lleida	0,037 (0,073)	0,017	0,499	-0,003 (0,079)	-0,001	-0,039	-0,029 (0,072)	-0,013	-0,403	-0,081 (0,082)	-0,035	-0,992
Girona	-0,028 (0,068)	-0,014	-0,407	0,081 (0,075)	0,038	1,091	0,007 (0,068)	0,003	0,105	-0,083 (0,077)	-0,037	-1,068
Grupo												

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

Directivo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Profesorado	-0,175 (0,060)	-0,125	-2,943 ^b	-0,186 (0,065)	-0,124	-2,868 ^a	-0,355 (0,059)	-0,240	-6,040 ^d	-0,336 (0,067)	-0,213	-5,003 ^d
Condicionantes/Factores organizativos	0,286 (0,052)	0,241	5,462 ^d	0,275 (0,057)	0,219	4,832 ^d	0,324 (0,052)	0,261	6,286 ^d	0,287 (0,059)	0,217	4,866 ^d
Condicionantes/Factores del puesto de trabajo	0,174 (0,052)	0,140	3,313 ^c	0,215 (0,057)	0,163	3,755 ^d	0,248 (0,052)	0,190	4,778 ^d	0,190 (0,059)	0,136	3,195 ^d
Condicionantes/Factores personales	0,166 (0,070)	0,092	2,387 ^a	0,162 (0,076)	0,084	2,133 ^a	0,014 (0,069)	0,007	0,200	0,105 (0,079)	0,052	1,339
Resumen del modelo												
R ² (R ² ajustada)	0,299 (0,279)			0,265 (0,244)			0,380 (0,362)			0,286 (0,265)		
F	14,779 ^d			12,557 ^d			21,399 ^d			13,956 ^d		
Tamaño muestra	686			686			686			686		

^a p<0,05; ^b p<0,01; ^c p<0,001; ^d p=0,000.

7.6. A modo de síntesis

En este capítulo se han expuesto los resultados derivados del análisis de los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios, como primer instrumento para la recogida de información. Los cuestionarios han sido diseñados específicamente para obtener información previa acerca del objeto de estudio. La muestra conseguida con la aplicación de los cuestionarios ha sido de 686 participantes, entre directivos (n=415) y profesorado (n=271) de centros educativos de Cataluña.

Estos resultados se han organizado a partir de cuatro subdimensiones teóricas del estudio, que se corresponden, a su vez, con los cuatro grandes apartados del cuestionario: (1) carácter del AI; (2) actuaciones para el AI (3) condicionantes del AI y (4) funciones directivas para el AI.

A lo largo del capítulo se han descrito cómo aprenden informalmente los directivos y los docentes en sus lugares de trabajo, qué condicionantes facilitan en mayor o menor grado la construcción de estos aprendizajes y qué actuaciones, y por consiguiente funciones, desempeña el directivo para facilitar y promover los aprendizajes informales del profesorado en los centros educativos.

A continuación, se presenta a través de la Tabla 67 una síntesis de los principales resultados cuantitativos, considerando los cuatro anteriores apartados. La tabla permite observar los aspectos más destacables del análisis, tanto las coincidencias como las discrepancias de opiniones entre los directivos y los docentes.

Tabla 67. Síntesis de los resultados cuantitativos.

SUB DIMENSIÓN	ASPECTOS DESTACABLES	
	DIRECTIVOS	DOCENTES
(1)	Fuentes personales del AI	
	▪ El aprendizaje propio es la primera fuente personal para directivos y docentes.	
	▪ Otros miembros del E.D. como segunda fuente personal.	▪ Otros docentes del centro como segunda fuente personal.
	▪ Directivos de otros centros en un 72,8% en alto grado.	▪ Otros docentes de otros centros en un 46,8% en alto grado.
	Tipo de relación con las fuentes personales del AI	
	▪ Aprenden más de forma autónoma.	
	▪ Aprenden más con otros profesionales que de otros profesionales.	
	▪ Aprenden con la comunidad profesional del centro en un 89,4% en alto grado.	▪ Aprenden con la comunidad profesional del centro en un 62% en alto grado.
	Actividades de AI	
	▪ La actividad principal de AI es la reflexión sobre la práctica profesional.	
▪ La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas y aplicaciones online es la actividad informal menos realizada.		
▪ Participación en proyectos de centro como segunda actividad de AI.	▪ Conversación y discusiones entre profesionales como segunda actividad de AI.	
▪ Consulta online en un 71% en alto grado.	▪ Consulta online en un 82% en alto grado.	

CAPÍTULO 7.
Resultados cuantitativos

(2)		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actuaciones más realizadas son a nivel individual y que implican identificación y no creación. ▪ Identificar las demandas y necesidades personales son las actuaciones más realizadas.
(3)	Factores organizativos	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las compensaciones e incentivos como el condicionante organizativo que menos facilita el AI. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El apoyo directivo como el condicionante que más facilita el AI del profesorado, seguido de la autonomía para aprender. ▪ Los objetivos de formación del centro facilitan en un 92,6%. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La autonomía para aprender como el condicionante que más facilita el AI del profesorado, seguido del acceso a recursos. ▪ Los objetivos de formación del centro facilitan en un 63,4 %.
	Factores del puesto de trabajo	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo como el condicionante del puesto de trabajo que menos facilita el AI. 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La oportunidad de transferencia y aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo como el condicionante que más facilita el AI, seguido de la posibilidad de innovar en la práctica profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La posibilidad de innovar en la práctica profesional como el condicionante del puesto de trabajo que más facilita el AI, seguido de la oportunidad de transferencia y aplicación de los aprendizajes en el puesto de trabajo.
	Factores personales	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La edad como el condicionante personal que menos facilita el AI. ▪ El interés por la profesión y el compromiso y disposición por aprender informalmente son los condicionantes personales que más facilitan el AI. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las habilidades interpersonales como tercer condicionante personal facilitador del AI, seguido de la satisfacción laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La satisfacción laboral y la capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo como terceros condicionantes personales facilitadores del AI. 	
Aspectos globales		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La tipología de factores que más condicionan son los personales, seguidos de los del puesto de trabajo y, después, los organizativos. 		
(4)	Función de gestor	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluar las necesidades de AI a nivel organizativo y gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel organizativo son las dos actuaciones directivas más realizadas. ▪ Evaluar las necesidades de AI a nivel individual y la gestión del tiempo a nivel individual son las actuaciones directivas menos realizadas. ▪ Las actuaciones directivas a nivel organizativo se realizan más que las individuales y colectivas. 	

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las actuaciones directivas se realizan siempre o casi siempre. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algunas actuaciones directivas se realizan de forma esporádica e incluso no se realizan. Evaluar las necesidades de AI a nivel individual, gestionar los recursos para la generación y promoción del AI a nivel individual y gestionar el tiempo para la generación y promoción del AI a nivel individual son las tres actuaciones directivas que no se realizan.
Función de facilitador	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro es la actuación directiva más realizada. ▪ Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual y facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo son las actuaciones directivas menos realizadas. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI es la segunda actuación directiva más realizada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo es la segunda actuación directiva más realizada.
Función de educador	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel colectivo y organizativo son dos de las actuaciones directivas más realizadas. ▪ Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel individual es la actuación directiva menos realizada. ▪ Las actuaciones directivas a nivel organizativo y/o colectivo se realizan más que las individuales. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo es la actuación directiva más realizada con un 81,2%. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientar en el proceso de generación y promoción del AI a nivel organizativo se realiza en un 52,1%
Función de desarrollador	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desafiar/Motivar a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje y Desafiar/Motivar a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje son las actuaciones directivas más realizadas. ▪ Crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI es la actuación directiva menos realizada. 	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todas las actuaciones directivas se realizan en porcentajes superiores al 75%. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empoderar a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción del AI y Crear líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI tienen porcentajes superiores de no realizarse.
Aspectos globales	

CAPÍTULO 7.

Resultados cuantitativos

	<ul style="list-style-type: none">▪ La función de facilitador es la más desarrollada por los directivos.▪ La función de educador es la menos desarrollada por los directivos.
	<ul style="list-style-type: none">▪ La función de desarrollador como segunda función directiva más desarrollada.▪ Los porcentajes de realizar todas las actuaciones de las cuatro funciones son significativamente superiores en los directivos.

Cabe decir que a partir de estos primeros resultados cuantitativos se han construido los respectivos guiones de entrevistas para determinar qué resultados cuantitativos necesitan continuar siendo explorados y profundizados en la segunda fase cualitativa. Por ejemplo, algunas cuestiones que se derivan de estos resultados serían:

- *¿Por qué directivos y docentes afirman construir aprendizajes más propios y no tanto en relación con otras fuentes personales? ¿No hay posibilidades de construir aprendizajes informales con otros profesionales?*
- *¿Qué factores podrían explicar el hecho de que el directivo asuma más una función de gestión para el AI y no tanto de desarrollador?*

Capítulo 8. Resultados cualitativos

Este capítulo presenta los resultados globales derivados del análisis de las 33 entrevistas realizadas. Estos resultados siguen la misma estructura de presentación que la de los resultados cuantitativos. Por tanto, se recogen de forma ordenada las opiniones, valoraciones y apreciaciones de los directivos y del profesorado en relación con las subdimensiones teóricas del estudio:

1. **Carácter del AI:** se presentan las percepciones acerca de la relevancia del AI para el desarrollo profesional y las opiniones sobre las fuentes personales para aprender informalmente, por tanto, qué fuentes son las más y menos utilizadas, las actividades o dinámicas que se realizan para generar el AI y, por último, los resultados de aprendizaje que se obtienen.
2. **Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas:** se describen a la vez que se valoran las actuaciones que lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente y las capacidades que se precisan.
3. **Condicionantes del AI:** se recogen las opiniones de los informantes en relación con la diversidad de factores que pueden condicionar la generación del AI.
4. **Funciones directivas para el AI:** se muestran las valoraciones respecto a las cuatro tipologías de funciones directivas que puede asumir el directivo para facilitar y promover el AI de su profesorado. También se describen y se valoran las actuaciones concretas que estas funciones conllevan.
5. **Condicionantes del rol directivo para el AI:** se presentan las opiniones vinculadas a los condicionantes que pueden determinar el rol directivo para el AI del profesorado.
6. **Estrategia directiva para el AI:** este último punto recoge las principales líneas de actuación que, según los entrevistados, debería de considerar esta estrategia. Se presentan, por tanto, actuaciones de sensibilización y activación del AI, actuaciones de construcción y promoción del AI y actuaciones de transmisión e institucionalización del AI. Finalmente, se comentan algunos retos y dificultades que los directivos se podrían encontrar a la hora de desarrollar esta estrategia.

Cabe decir que, a excepción de la subdimensión *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas* (solo presenta resultados de la muestra de profesorado), se realiza un análisis integral presentando resultados globales para cada subdimensión del estudio. No obstante, se presentan, también, resultados comparados considerando el *perfil del entrevistado* (directivo o docente) y las variables *titularidad* (centros públicos o centros privados/concertados), *etapa educativa* (centros de primaria, centros de primaria y secundaria y centros de secundaria) y *provincia* (Barcelona, Tarragona, Lleida y Girona) cuando son susceptibles de presentar resultados diferenciados (ver Figura 47).

Figura 47. Niveles de análisis de los resultados cualitativos.



Para facilitar la comprensión de los resultados se muestran citas textuales, de directivos y docentes, que acompañan a la presentación de los resultados. Estas citas extraídas de las entrevistas permiten ejemplificar las opiniones y valoraciones de los entrevistados y, a su vez, corroborar y apoyar los resultados presentados. Al final de cada una de estas citas se muestra un código identificativo que aporta información acerca del entrevistado y posibilita localizar la cita en el conjunto de entrevistas. Así pues, el código *D_P_PU_L1: 45-45* indica que la cita corresponde a un directivo (D) de un centro de primaria (P) público (PU), entrevista número 1 de Lleida (L1) y que el fragmento citado comienza y finaliza en el párrafo 45 de la entrevista (45-45). Y, del mismo modo, el código *P_PS_PR_B1: 20-20* indica que la cita corresponde a un profesor (P) de un centro de primaria y secundaria (PS) privado (PR), entrevista número 1 de Barcelona (B1) y que el fragmento citado comienza y finaliza en el párrafo 20 (20-20).

8.1. Carácter del AI

Este primer apartado presenta resultados relacionados con la relevancia del AI y su caracterización (fuentes personales, actividades y resultados). Por ello, en un primer momento, se muestran evidencias de la necesidad y de la importancia del AI para el desarrollo profesional de los docentes y de los directivos y, por tanto, como este AI se relaciona y se integra con el resto de aprendizajes profesionales más formales. En un segundo momento, se describen los resultados centrados en explicar de qué manera los docentes y los directivos aprenden informalmente para la mejora de sus funciones y tareas profesionales.

8.1.1. Relevancia del AI

La relevancia del AI para el desarrollo profesional de los docentes y de los directivos entrevistados se justifica por la necesidad de construir aprendizajes más allá de los adquiridos por vías formales. Esta **necesidad de AI** se desencadena y se explica, principalmente, por la identificación de problemáticas y carencias que se les atribuye a los aprendizajes formales. Por ello, según los entrevistados, la relevancia y el valor del AI se encuentra en su aporte respecto al AF, ya que las

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

relaciones entre ambos aprendizajes son las que permiten generar aprendizajes profesionales más completos y significativos (ver Tabla 68).

Tabla 68. Matriz de códigos para la categoría Relevancia del AI.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
Necesidades de AI			■	■		■	■	■	■
Relación AF-AI	■					■			

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
Necesidades de AI						■	■	■	■
Relación AF-AI						■		■	

a. Necesidades de AI

Respecto a las necesidades del AI para el desarrollo profesional, existe una sensación compartida por docentes y directivos de que **los aprendizajes que se construyen formalmente no son del todo útiles y carecen de practicidad**, quedando alejados y descontextualizados de sus realidades profesionales. Cabe destacar que, incluso, algunos profesionales valoran las actividades de aprendizaje formal como una forma de cumplir con una obligación.

- Yo veo que, muchas veces, la parte formal se dedica mucho a la parte teórica, que conocemos bastante ya, y cuando pasamos al caso práctico, a la realidad, ya se ha acabado. Yo creo que lo que más enriquece, lo que más te da ideas, sería la parte práctica. En cambio, cuando haces aprendizajes no formales, ahí te puedes dedicar más a decir “pues este caso, lo abordamos de esta manera”. Pienso que la parte formal está muy basada en lo teórico y poco en lo práctico.

(D_P_PU_T5: 21-21)

- Yo creo que en la profesión de maestro es muy importante lo que ves de otros maestros, más que la parte formal. La parte formal vas a hacer un cursillo de un tema al año del que quizás 2/4 del mismo no te sirven.

(P_P_PU_G1: 10-10)

En relación con lo anterior, los entrevistados expresan que, por el contrario, **los aprendizajes informales son más personalizados**, ya que parten y se adaptan a las necesidades concretas de cada momento y de cada situación (*in situ*).

- A la formación formal a veces mejor no ir, porque tienes una pérdida de tiempo que no vale la pena. Es mejor la informal, porque la informal es aquello que nosotros recogemos para nuestra práctica diaria y para nuestra necesidad.

(D_S_PU_B2: 20-20)

- Lo que condiciona principalmente son las necesidades que detecto, entonces las necesidades hacen que yo busque un recurso y lo adapte a mi necesidad.

(P_P_PU_T1: 38-38)

También se destaca la necesidad de inmediatez en la actuación como razón para recurrir al AI. Concretamente, la práctica profesional requiere de **aprendizajes inmediatos (justo a tiempo)** que no se pueden conseguir a través de vías formales.

Saida López Crespo (2020)

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- Da respuesta más inmediata, el formal está supeditado a una reflexión de necesidades, busca al formador, el espacio, el calendario, en cambio, el informal realmente me da la sensación que va mucho más por aquí, en función a la necesidad inmediata, tú montas a lo mejor una coordinación.

(D_P_PR_B3: 16-16)

- Quizás los aprendizajes informales son los que utilizas más normalmente, porque cada día encuentras una cosa. Los formales, en nuestro caso, siempre nos llegan tarde, es decir, cuando hemos de hacer una cosa, la hacemos y después nos forman, por tanto, sí que hacemos la formación, pero ya lo hemos tenido que hacer, así que nos hemos basado más en lo otro (informal) para poder solucionarlo.

(D_P_PU_G3: 19-19)

En el caso concreto de los directivos, algunos de ellos consideran que **cuanta más experiencia** asumiendo el cargo de dirección menos útil resulta la formación formal y más necesario es el aprendizaje que se adquiere a través de procesos y actividades informales. De ahí que los directivos crean que su trabajo requiere de una **conexión permanente con la realidad** que les rodea.

- Me da la sensación que los directores cuando tenemos una cierta experiencia tenemos la sensación que a partir de lo teórico no tenemos la gran fuente de aprendizaje, te puede servir para una consulta puntual. Esa sabiduría que te da el día a día no te lo pone en los libros eso, ni en un aplicativo, eso te lo da la experiencia, la intuición que acabas teniendo. Lo principal es estar conectado a la realidad, ser un director de puertas abiertas.

(D_PS_PR_B11: 14-14)

Uno de los motivos que llevan a los directivos a aprender informalmente es la **escasa formación formal continua que ofrece el Departament** dirigida a equipos directivos. Esta realidad fuerza a los directivos a tener que buscar otras formas de aprender, que no supongan una gran inversión económica, entre las que se encontrarían la realización de actividades de aprendizaje informal.

- El Departament ha hecho muy poca formación formal de los equipos directivos, solo en una ocasión hubo una formación bastante buena que fue cuando se puso en marcha, te estoy hablando del año 2006-2007.

(D_S_PU_B2: 20 - 20)

- Estoy de acuerdo, porque al menos a lo largo de los 8 años, la formación específica para directivos es muy limitada. Existe una formación inicial que el departamento facilita y se supone que con eso tienes suficiente. (...). Para llegar a la formación o te la buscas tú o el departamento no te la facilita. Cursos que estén implícitos en el trabajo y que te ayuden a mejorar no existen como tal.

(D_P_PU_B1: 9-9)

b. Relación AF-AI

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

Los profesionales entrevistados reconocen que el verdadero aprendizaje profesional necesita de la relación entre el AF y el AI. A pesar de reconocer la necesidad de relación entre ambos tipos de aprendizajes, algunos de estos profesionales en sus discursos conciben estos tipos de **aprendizajes como independientes en su construcción dentro de un proceso lineal**, en donde primero se adquiere la parte formal-teórica y después la parte informal-práctica y, finalmente, el aprendizaje profesional es el resultado de la suma de los dos tipos de aprendizajes.

🗨️ Creo que están muy relacionados, la base teórica es muy importante y te la tienen que dar, pero después también falta la parte práctica.

(P_P_PU_G1: 21-21)

🗨️ Es difícil eh porque yo no las desligo, tú tienes por un lado aquello que has aprendido a nivel formal y después tienes la realidad con la que te encuentras.

(P_P_PU_G1: 21-21)

Otros profesionales entienden estos dos tipos de **aprendizajes como dependientes entre sí dentro de un proceso lineal**. Desde este posicionamiento se puede comenzar por la parte formal o informal, en donde el segundo tipo de aprendizaje acaba dando sentido al primero mediante la retroalimentación entre ambos.

🗨️ Una parte formal tiene que estar, yo creo que a partir de estas herramientas formales que te dan después tiene que haber esta parte informal. (...). Yo diría que a veces se inicia por esta parte formal, pero también en algunos casos a la inversa, puedes construir, después vas a la formal y lo acabas de redondear.

(D_PS_PR_T4: 19-19)

🗨️ Lo informal creo que tiene muchas ventajas, implica que la gente sea de mente abierta, además surge de prácticas internas que pueden acabar desembocando en una formación formal. A partir de una necesidad informal le acabas dando forma y le buscas un fundamento teórico, podría ser un buen final, el formal de este informal.

(D_P_PR_T1: 20-20)

Sin embargo, algunos entrevistados consideran los dos tipos de **aprendizajes dependientes dentro de una relación cíclica**. En este caso, el proceso de aprendizaje se caracteriza por la constante relación entre los dos tipos de aprendizajes. A diferencia del anterior planteamiento, el aprendizaje profesional no es un resultado final, sino que se convierte en un elemento que suscita la activación de otro aprendizaje.

🗨️ El aprendizaje informal nos debería llevar a la reflexión de decir “esto me interesa” e ir a buscar el aprendizaje formal para mejorarlo y cuando vuelves al aula seguro que te vuelven a surgir historias que te provocan dudas que las comentas con otro.

(D_P_PU_L1: 45-45)

Respecto a la relación entre el AF y el AI, cabría señalar la opinión de un docente ya que va un paso más, apuntando hacia la **necesidad de acercar estos dos tipos de aprendizajes**. Este acercamiento

implicaría difuminar los límites que separan estos tipos de aprendizajes buscando la manera de integrarlos.

☞ Por tanto, deberíamos desformalizar un poco el aprendizaje formal en ese sentido, siempre manteniendo cosas fantásticas como son la estructura, el rigor, los objetivos definidos, los sistemas de evaluación. Y deberíamos de formalizar un poco el aprendizaje informal para ganar acompañamiento, guía, coaching, rigor y sobre todo acreditación.

(P_PS_PR_B1: 20-20)

8.1.2. Fuentes personales del AI

Los entrevistados han valorado las fuentes personales con las que aprenden o de las que aprenden informalmente en sus centros educativos. En un primer momento, se presentan opiniones generales acerca de la variedad de fuentes personales y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con las ocho fuentes personales identificadas (ver Tabla 69).

Tabla 69. Matriz de códigos para la categoría *Fuentes personales del AI*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Fuentes personales- Valoración ☞ Directivo ☞ Expertos externos ☞ Aprendizaje propio ☞ Circulo personal ☞ Familias ☞ Profesores ☞ Equipo directivo ☞ Otros directivos 									
	■	■	■	■		■	■		■
	■	■		■	■		■		■
	■	■		■	■		■	■	
	■	■		■				■	■

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Fuentes personales- Valoración ☞ Directivo ☞ Expertos externos ☞ Aprendizaje propio ☞ Circulo personal ☞ Familias ☞ Profesores ☞ Equipo directivo ☞ Otros directivos 		■							
							■		
	■	■	■				■	■	■
		■							
	■	■		■				■	■
	■	■	■						■

a. Valoración fuentes personales del AI

En general, los entrevistados afirman utilizar todas fuentes personales que contempla el estudio. Es más, algunos profesionales hacen referencia a la importancia de un **aprendizaje en red**, en donde la diversidad de fuentes personales están conectadas entre sí.

☞ Yo entiendo el aprendizaje informal como aquel que vas buscando trabajando más en red. Primero eres tú quien ha de estar dispuesto, pero yo considero que no hay una fuente única, sino que tú has de buscar cual es la fuente que en cada momento te pueda dar una respuesta.

(D_P_PU_B6: 10-10)

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- Te he de decir que en últimos 10, 15 años me da la sensación que este aprendizaje informal se ha construido más en red; por tanto, ya no solo compartimos con los compañeros más cercanos sino y también de manera muy marcada y cada vez más con el concepto de red, de globalidad.

(P_PS_PR_B1: 10-10)

A pesar de disponer de múltiples fuentes, los entrevistados reconocen que hay **necesidades o situaciones** que los llevan a decantarse por determinadas fuentes. También señalan la **experiencia en el puesto de trabajo** como variable decisiva a la hora de acudir a una fuente personal u otra. En este sentido, otra variable influyente es la **cercanía entre puestos de trabajo**. Es decir, comúnmente, los profesionales aprenden de o con las personas que trabajan en puestos cercanos a los suyos o bien trabajan en equipo con ellas. Todas estas cuestiones se analizarán más en detalle en los siguientes puntos.

- Yo debería de contestar que el aprendizaje viene de todas bandas y claro con quién trabajas más rato posiblemente también haya un mayor grado de correlación y de aprendizaje.

(D_P_PU_B6: 10-10)

b. Aprendizaje propio

Tanto los directivos como los docentes afirman que, sin duda, de quienes más aprenden es de ellos mismos, de su experiencia, de su trabajo diario, pero algunos matizan que **aprenden de ellos mismos conectados a su entorno**. Concretamente, los profesionales aluden que las situaciones que experimentan cada día en un centro educativos son inciertas y diferentes y esto los lleva a afrontar cada día como un reto del que aprender.

- Yo estoy de acuerdo, sí, porque por mí misma es cada día que lo haces. De hecho, se aprende con todas las fuentes, pero en mi caso la uno (de uno mismo) es la principal, porque además tengo un rato cada día por la mañana y por la noche de este tipo de aprendizaje, guardo lo que va llegando y me interesa y me lo leo, lo pongo en práctica.

(D_P_PU_B5: 10-10)

- El profesorado aprende también de su experiencia, aprende haciendo en el aula, dedicando horas de preparación y planificación de las clases, y si el docente quiere mejorar y estar al día de su tarea le es prácticamente obligatorio tener recursos personales.

(P_S_PU_L1: 9-9)

Uno de los directivos entrevistados se mostró más escéptico en considerar el aprendizaje propio como la principal fuente personal del AI, ya que cree que detrás de este posicionamiento hay una realidad perversa; pensar que con el aprendizaje de uno mismo es suficiente.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- 🗨️ Aprender de uno mismo es peligroso, creo yo. Está bien si es un aprendizaje desde la rectificación y la mejora. “Porque llevo 20 años haciéndolo así ya me sirve” pues es un argumento que no sirve.

(D_P_PR_T1: 9-9)

Otra de las razones que exponen algunos profesionales para justificar que el aprendizaje propio sea la primera fuente personal del AI es que de la misma manera que se dan situaciones en el día a día de un centro que les impulsan a aprender trabajando (de sus prácticas, de sus errores, de sus reflexiones, etc.), hay otras **dinámicas que dificultan el poder compartir o poner en discusión lo que van experimentado con otros profesionales**. En concreto, limitan el aprendizaje de o con otros profesionales determinadas dinámicas internas de trabajo basadas en el individualismo y en el automatismo, centradas en las rutinas y focalizadas en la consecución de resultados, y no tanto en la mejora de los procesos.

- 🗨️ Aprendo sobre todo de la práctica diaria en colaboración con mis compañeros y de mí misma resolviendo situaciones del día a día, esta sería la primera fuente.

(D_P_PU_B7: 11-11)

En el caso de los **directivos**, algunos de ellos consideran que el hecho de que en el centro **no haya ningún otro profesional asumiendo sus mismas funciones** conlleva que el aprendizaje sea más individual y propio, y no tanto en relación con otros profesionales. La especificidad y singularidad de su perfil en el centro les impide encontrar a otros profesionales con quienes compartir problemas similares y aprender conjuntamente.

- 🗨️ Por eso, digamos que, dentro de un propio centro, mayormente los profesores que trabajan no tienen conocimiento de la función directiva porque es un cargo que la gente normalmente huye y no hay un interés por quererse formar en este ámbito. Entonces no tienes con quien compartir a no ser que en el centro existan otros profesores que hayan sido directivos de otros centros o incluso en el mismo y puedas contrastar tu opinión, en mi caso no es, entonces no tienes a quien recurrir para aumentar la formación. Entonces eres autodidacta, es leer mucho, las propias funciones del cargo te obligan a leer mucho y a estar muy al día.

(D_P_PU_B1: 9-9)

- 🗨️ La mayoría de directores de escuela no venimos del mundo profesional de la dirección, por tanto, acabamos siendo personas que tenemos una trayectoria personal, yo por ejemplo era coordinador de bachillerato, entiendo que puedo ser un buen director, me lo proponen y acepto y después haces formación más formal, por tanto, acabamos aprendiendo un poco “in progress”, de la experiencia del día a día y lleva tiempo.

(D_PS_PR_B4: 10-10)

Esta especificidad que comporta el cargo directivo y la propia singularidad, ya no únicamente por su perfil, sino también por ser directivo en un centro en concreto, conlleva que muchos directivos tengan la sensación de que **“de directivo te haces”**. Esta percepción, ligada a la escasa oferta

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

formativa que los directivos manifiestan encontrar, reafirma que la experiencia propia en el puesto sea la principal fuente de aprendizaje de los directivos.

- Porque precisamente para aprender a ser director hoy en día puede ser a través de másteres, un curso, pero básicamente de hacerte como director te haces tú mismo. (...). Los cambios son muchos y muy grandes y estos cambios tan rápidos, el director, por muchos conocimientos que tenga en un primer momento, es a medida que pasa el día a día y van surgiendo nuevas cosas, tú te vas haciendo de director.

(D_P_PU_G2: 9-9)

- En mi caso he aprendido por la experiencia, tienes una base que te la da la experiencia docente que vas aprendiendo en los cargos que vas desarrollando como coordinadora de diferentes tipos, pero es el estar al frente de la institución lo que te enseña. La experiencia te obliga y te fuerza a desarrollar habilidades.

(D_P_PU_G1: 9-9)

- Sí, es que básicamente es de lo que te vas encontrando y de la experiencia de uno mismo, porque por mucho que hables con otro director puede haber cosas que te pueden servir, pero puede ser que por el contexto o la situación no tenga nada que ver.

(D_PS_PR_T4: 9-9)

Asimismo, los **profesores de centros de secundaria** afirman que recurren con mayor frecuencia al aprendizaje propio, respecto a las otras fuentes personales, por el propio **individualismo a la hora de trabajar** que caracteriza a estos centros.

- En el ámbito de la mayoría de institutos de secundaria predomina el individualismo. Está relacionado con la competitividad, con el hecho de que las direcciones no facilitan ni crean contextos favorables para el aprendizaje en equipo, salvo casos puntuales.

(P_S_PU_B4: 9-9)

- De ir a aprender como lo hacen los otros, la verdad nunca me he metido en una clase de otro profesor para ver como lo hace.

(P_S_PU_G2: 9-9)

c. Profesores

El **profesorado de los centros de primaria** sitúa el aprendizaje entre profesorado como una de las grandes fuentes personales del AI. Según estos docentes, gran parte del AI se construye con compañeros, es decir, entre iguales (intercambiando opiniones e ideas, compartiendo problemas y expresando preocupaciones, recibiendo orientaciones, observando como otros llevan a cabo sus clases, reflexionando conjuntamente, etc.). A su vez, algunos de estos docentes declaran que **el AI, que en un primer momento se construye a través del aprendizaje propio, después se acaba traspasando y reconstruyendo con otros profesores.**

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Creo que aprendemos mucho de otros, de los compañeros, de todos con los que hablas, de ver como tus compañeras llevan la clase. Siempre coges ideas. Yo pienso que hay más aprendizaje informal que no formal, pero que proviene mucho de los otros.

(P_P_PU_G1: 9-9)

El hecho de compartir en reuniones de ciclo o lo que sea pues quizás dices “pues a mí me funciona esto, con estos me funciona aquello” y te pueden dar pistas de lo que le funciona a cada uno.

(P_P_PU_L2: 11-11)

El **profesorado de los centros de secundaria** matiza que, comúnmente, este aprendizaje entre compañeros acostumbra a producirse únicamente **entre profesores pertenecientes a un mismo departamento**, es decir, entre aquellos que son especialistas en su misma materia.

Es verdad que gracias a trabajar en departamentos con los compañeros y espacios en diferentes reuniones y claustros te permite compartir información y conocimiento siempre y cuando lo deseen, que sería lo óptimo.

(P_S_PU_G2: 9-9)

(...) puedes aprender del departamento didáctico, del departamento de tecnología.

(P_S_PU_B3: 11-11)

Cabría decir que el profesorado de los centros de secundaria identifica **la baja predisposición a compartir y el individualismo profesional** como principales inconvenientes a la hora de aprender informalmente entre iguales.

(...) y, después con compañeros. Con los compañeros es con los que más puedes aprender si tienes un buen feeling, después hay compañeros con los que no aprendes nada porque no tienen esas ganas de compartir. Si encuentras un compañero que quiera compartir ahí es donde más puedes aprender.

(P_S_PU_B3: 10-10)

En ocasiones puntuales, que rompen la regla del individualismo, hay algunos profesores que ayudan, explican, pero siempre en casos concretos, porque no es una regla general.

(P_S_PU_B4: 11-11)

Los **directivos** señalan que no acostumbran a aprender de o con docentes, ya que **sus funciones y tareas son completamente distintas** y, por tanto, no hay cuestiones en común de las que aprender.

La tarea de la gestión de la dirección dista mucho de otras cosas, yo estoy aquí porque me he encontrado por circunstancias, pero mi idea siempre ha sido ser docente. Al ser una faena muy diferente, es completamente diferente hacer de maestro que de director.

d. Directivo

De igual manera que los directivos declaran no aprender de y/o con **los docentes**, estos últimos **identifican al directivo como una de las últimas fuentes a las que acudir para aprender**. En este caso, los docentes exponen como principales razones la diferencia de funciones y tareas entre ambos perfiles, el no querer molestar al directivo, la impresión de que el directivo ya tiene suficientes asuntos que atender e, incluso, la distancia física entre los espacios que ocupa el directivo y el profesorado.

☞ Bueno, el director tiene otras funciones, entonces te digo como yo también he estado en el equipo directivo, el director sabe de su materia, él puede aportar proyectos en el centro para poder aprender. El equipo directivo tiene otro rol (...).

(P_P_PU_L2: 12-12)

☞ En mi caso veo que el director es un apaga fuegos y pienso que no iré a enredar ahora con esto, porque ya gestiona muchos problemas como para ir yo con uno más.

(P_P_PU_L2: 12-12)

☞ Es más complejo acceder a la dirección del centro, ya que, debido a la saturación de horarios, el volumen de faena, la separación física de los despachos con la resta de espacios más compartidos por el profesorado, el contacto con la dirección suele ser puntual.

(P_S_PU_L1: 12-12)

e. Equipo directivo

En este caso son **los directivos** quienes contemplan al resto de miembros del equipo directivo como una de las principales fuentes personales del AI. Sin embargo, normalmente, los directivos se refieren a un **aprendizaje enfocado en asuntos de gestión** y, que principalmente, se emplaza en los **momentos en los que conjuntamente tienen que tomar una decisión como equipo directivo a nivel de centro**. Estos momentos no acostumbran a tener una intencionalidad de aprendizaje, todo y que la construcción de aprendizajes informales puede ser un resultado implícito.

☞ Sí, claro, porque son diferentes puntos de vista de un mismo tema. A veces de cualquier cosa tú tienes una visión y puedes decidir de forma independiente y autónoma, pero también el hecho de que cada uno seamos de una manera te da esa riqueza..." este es más reflexivo, yo soy más impulsiva..." entonces, también, nos da otra visión.

(D_P_PU_T5: 12-12)

☞ Yo no creo que aprenda sola, porque nosotros hacemos equipo, yo he buscado con mi equipo, que somos tres, trabajar juntas y decidir juntas, sí que hay momentos que yo

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

soy la última palabra y he decidir en ese momento, pero siempre intentamos que sea una decisión de tres, porque tiene más fuerza, más peso.

(D_P_PU_G3: 11-11)

- 🗨 También, claro, de hecho, con los otros miembros del equipo directivo avanzas conjuntamente. Todo lo que pasa en el centro lo discutimos para encontrar una solución, por tanto, mi función también es escuchar a los otros dos miembros y finalmente y conjuntamente tomamos decisiones.

(D_P_PU_G4: 11-11)

Un directivo explicita que del resto de equipo directivo puede aprender mientras trabajan conjuntamente, pero cuando hay una intención o una necesidad de aprendizaje recurre a otras personas.

- 🗨 Estoy de acuerdo, pero cada miembro del equipo directivo hace una función específica, quizás aprendes la manera de tomarse las cosas, la capacidad resolutoria de algún miembro, pero yo me fijaría más en gente que hace mi faena.

(D_S_PU_T2: 11-11)

f. Otros directivos

Cuando los directivos son conscientes de que tienen un problema o duda relacionada con sus funciones y tareas acuden, en la mayoría de los casos, a otros directivos (normalmente de otros centros) para disponer de ayuda. El AI entre directivos se caracteriza por ser **intencional**, es decir, hay una voluntad por parte de los directivos de mejorar sus prácticas profesionales. Principalmente, los directivos priorizan el aprendizaje entre directivos, ya que estos asumen las **mismas funciones y tareas** y, por lo tanto, afrontan **situaciones y/o problemáticas similares**.

- 🗨 Es de uno mismo y también de otros profesionales de la dirección, más que de los otros miembros de tu equipo, de otros equipos directivos, porque el rol que tienes te sitúa en relación con otros equipos directivos.

(D_PS_PR_T3: 10-10)

- 🗨 A la fuerza has de aprender de manera autónoma, pero va muy bien tener referentes, otros directivos de otros centros con problemáticas parecidas y que han encontrado soluciones creativas.

(D_S_PU_T2: 9-9)

- 🗨 Sí, estoy de acuerdo, y de otros directores. Normalmente nos reunimos y cuando tenemos dudas nos preguntamos “oye, tengo esta cosa, ¿cómo...? ¿alguien se ha encontrado en esta situación?”.

(D_P_PU_T6: 10-10)

Tanto los directivos de centros públicos como concertados/privados crean **redes de directivos** con el objetivo de establecer relaciones (presenciales o virtuales) que faciliten el AI. En el caso de los

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

centros públicos son redes conformadas por directivos de una misma **zona territorial** y en el caso de los centros concertados/privados se constituyen a partir de una **misma congregación o empresa**.

- ☞ Nosotros somos una escuela que estamos en red, que pertenecemos a una estructura de 8 escuelas más y nosotros trabajamos mucho en colaboración con otros directivos.

(D_PS_PR_B11: 10-10)

- ☞ Nosotros aquí en el Gironès, 19 escuelas, tenemos un grupo de WhatsApp y los directores y directoras que comienzan y son más inexpertos y tienen muchas preguntas que hacer utilizan el WhatsApp. Entonces tenemos el líder del grupo, que él se dedica mucho a responder y a veces hay otros directores que complementan la respuesta.

(D_P_PU_G4: 15-15)

Normalmente, las **relaciones virtuales**, que se realizan mediante WhatsApp, se basan en la consulta de dudas puntuales y, en cambio, las **relaciones o encuentros presenciales** se dedican a la discusión y al debate abierto sobre una temática de interés.

- ☞ Nosotros, por ejemplo, tenemos reuniones mensuales con directivos de otros centros, tenemos una comisión y ahí también aprendes y a nosotros nos lo cuentan como una formación, pero verdaderamente somos nosotros que nos reunimos, decimos de qué vamos a hablar, proponemos temas y hablamos sobre esos temas. A nivel solo de escuela pública de Reus, que somos 21 centros. Ahí, por ejemplo, exponemos “pues mira el problema con servicios sociales, ¿cómo lo abordamos?”.

(D_P_PU_T5: 10-10)

- ☞ (...) pero nosotros, en el caso de los directores del Baix Empordà, funcionamos muy en red. Yo mismo formo parte de la junta de directores de primaria de Girona y tenemos un grupo de WhatsApp y lo típico es que cuando uno no sabe una cosa nos lo preguntamos los unos a los otros. (...). En nuestro caso del Baix Empordà, hacemos un seminario de directores. Una compañera y yo somos los que coordinamos este seminario y nos vemos una vez al mes en las tardes y ponemos encima de la mesa varios temas, por ejemplo, “el plan de emergencia”, “las nuevas tecnologías”, diferentes temas que sean importantes.

(D_P_PU_G2: 9-9)

Considerando la variable titularidad del centro, la **competencia** que puede existir entre centros concertados/privados se configura como una variable limitadora a la hora de aprender informalmente entre directivos de estos centros.

- ☞ Quizás el hecho de que seamos competencia hace que no podamos hablar de según qué cosas, porque la ropa sucia se limpia en casa como se dice, pero sí que compartes dudas, preocupaciones, “y tú ¿cómo gestionas eso o aquello?”

(D_PS_PR_B8: 10-10)

g. Familias del centro

A pesar de no considerar en la primera fase de este estudio a las familias como una fuente personal del AI, un directivo se refirió a estas como una fuente más de las que aprender. Las familias no se configuran inicialmente como fuente personal del AI, pero pueden servir para **validar y contrastar teorías o prácticas profesionales**.

 Pero yo creo que este aprendizaje viene de todo el mundo, incluso con las familias, cosas que te cuestionan y por tanto has de reflexionar sobre tu respuesta.

(D_P_PU_B6: 10-10)

h. Círculo personal

Al igual que las familias, el círculo personal no se contempla en la primera fase cuantitativa como fuente personal del AI. No obstante, algunos directivos señalan a sus parejas, amigos o familias como personas con las que **intercambian opiniones e ideas** que pueden influir en sus aprendizajes profesionales.

 Incluso de amigos que están en ámbitos que no son educativos, pero que en definitiva gestionan personas y también puedes aprender. Y en este caso como mi marido está en un mundo muy diferente, pero también tiene un equipo a veces compartimos “¿y esto cómo lo harías?”

(D_PS_PR_B8: 10-10)

 Además, mi pareja también es directivo y, por tanto, de la propia construcción del lenguaje realizamos aprendizaje también.

(D_PS_PR_T3: 10-10)

i. Expertos externos

Algunos entrevistados que trabajan en **centros de secundaria y de primaria y secundaria** declaran acudir, también, a expertos externos para aprender. Uno de estos directivos cree que cuantos **menos años de experiencia** en el puesto mayor preferencia por acudir a expertos externos.

 En mi caso de profesionales expertos externos también.

(D_S_PU_B10: 10-10)

 A ver te explico, cuando eres un director novato aprendes más de aquí (profesional experto externo).

(D_S_PU_B9: 10-10)

8.1.3. Actividades de AI

Los docentes y los directivos realizan una gran variedad de actividades y/o dinámicas para aprender informalmente en los centros educativos. Como se podrá comprobar, algunas actividades se llevan

CAPÍTULO 8.
Resultados cualitativos

a cabo por iniciativa de los profesionales y otras son los centros quienes las proponen. Asimismo, se constata que hay actividades que son más realizadas al estar integradas en la práctica profesional.

Tabla 70. Matriz de códigos para categoría *Actividades de AI*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS_...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
ACTIVIDADES DE AI-Valoración									
Noveles									
Observación a otros compañeros									
Publicación online	■	■		■	■	■	■	■	■
Consulta recursos del centro	■	■		■			■	■	
Evaluación interna									
Consulta a compañeros				■	■			■	
Reflexion individual				■		■	■	■	■
Reflexion colectiva	■			■	■	■	■	■	
Participación en proyectos de centr									
Visita a centros									
Dinámicas informales en AF									
Consulta online				■		■		■	■

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS_...	D_PS_...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
ACTIVIDADES DE AI-Valoración									
Noveles					■				
Observación a otros compañeros									
Publicación online									
Consulta recursos del centro									
Evaluación interna		■			■				
Consulta a compañeros	■								
Reflexion individual				■			■		
Reflexion colectiva	■			■			■	■	
Participación en proyectos de centr	■					■			
Visita a centros	■								
Dinámicas informales en AF				■				■	■
Consulta online	■		■	■		■		■	■

a. Valoración de las actividades de AI

Los entrevistados reconocen que, en mayor o menor medida, utilizan la diversidad de actividades de AI que contempla este estudio. A su vez, afirman que muchas de estas **actividades se encuentran relacionadas entre sí**, por lo que se les hace difícil valorarlas por separado.

☞ Sí que es verdad que con estas reuniones semanales y las dudas que quedan sin resolver obliga contrastar con el equipo directivo, con el equipo de coordinación o bien con los mismos profesores que dicen “yo es que vi una página web que habla de esto”. No sabría decirte en qué momento empieza una cosa y acaba la siguiente. No sabría decirte en que momentos dedico el tiempo para formarme para mi función o para desarrollar capacidades para aumentar capacidades de aprendizaje.

(P_P_PU_B1: 15-15)

Si se considera la variable años de experiencia y se relaciona con las actividades más realizadas se comprueba que los **profesionales más noveles**, por tanto, con menos años en su puesto de trabajo, utilizan la **consulta a compañeros con más experiencia** y la **consulta online** como las dos actividades principales para aprender informalmente. Estos profesionales afirman que mediante estas dos actividades pueden satisfacer su **necesidad de recibir información inmediata** para dar respuesta a las dudas e inquietudes que les genera su nuevo puesto.

Saida López Crespo (2020)

🗨️ (...) y a inspección también le pregunto mucho porque al ser mi primer año es como que necesito absorber la máxima información de todos los sitios donde pueda sacarla. Les pregunto directamente para recibir orientación. (...). Yo sí que es verdad que miro muchas conferencias sobre liderazgo educativo, sobre cómo gestionar grupos y lo miro online porque no tengo tiempo para ir a las conferencias, mientras hago cosas en casa me miro las conferencias.

(P_PS_PR_B4: 14-14)

🗨️ Tenemos un grupo de WhatsApp y los directores y directoras que comienzan y son más inexpertos y tienen muchas preguntas lo que hacen es utilizar el WhatsApp.

(D_P_PU_G4: 15-15)

b. Reflexión individual y colectiva

La **reflexión individual** es la **actividad más utilizada** por los entrevistados, ya que es una actividad diaria que está integrada en la práctica profesional. Es más, hay quienes consideran que esta actividad es **parte implícita** del aprendizaje informal y **va ligada siempre a las otras actividades de AI**. De esta manera, aunque el profesional inicialmente opte por realizar otra actividad la reflexión individual siempre tiene lugar, ya que es la que permite dar significado y sentido a lo que se aprende.

🗨️ La reflexión de uno mismo cuando acaba el día es muy importante. Por ejemplo, tú ves cosas de tus compañeros, las aplicas y ves si lo que sirve para un curso te sirva para otro, por tanto, tu reflexión diaria es vital y acaba de hacer el aprendizaje.

(P_P_PU_G1: 15-15)

🗨️ La reflexión sobre la práctica es importantísima, es en el día a día.

(D_P_PR_B3: 13-13)

La **reflexión colectiva** puede ser iniciativa del profesional (reflexión compartida) o iniciativa del centro. Cuando el centro apuesta por la reflexión colectiva se destinan espacios y tiempos para que los **profesionales discutan sobre temas de interés y compartan preocupaciones y opiniones**. Estos espacios son **propuestos formalmente**, pero, a diferencia de las típicas reuniones de profesorado, **no están planificados** y no están enfocados a la búsqueda de acuerdos ni a la toma de decisiones ni a la aprobación de cuestiones que afectan al centro. Los centros de primaria denominan estos espacios de reflexión colectiva como “claustros pedagógicos”.

🗨️ Momentos de reflexión interna tenemos unos ciclos pedagógicos, entonces cogemos temáticas del propio centro que es necesario reflexionar y aumentar las posibilidades de conocimiento.

(D_P_PU_B1: 36-36)

🗨️ Aquí una vez al mes hacíamos claustros pedagógicos y era la única manera de que todos pudiéramos participar, pero si no hay este espacio es muy difícil.

(P_P_PU_G1: 48-48)

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

En muchas ocasiones esta reflexión colectiva se realiza en relación con la reflexión individual, como parte de un ciclo, en donde **la reflexión colectiva retroalimenta a la individual** realizada previamente.

- Yo creo que la reflexión cada día, porque cada niño es un mundo, necesitas diferentes estrategias...hay mucho en internet hay mucho, la reflexión es diaria yo creo, y también si compartes con los compañeros también, primero es individual y después compartida.

(P_P_PU_T1: 14-14)

Todo y que algunos **centros de secundaria** afirman sí destinar espacios y momentos a la reflexión colectiva, estos centros en la práctica acaban siendo **espacios dedicados al planteamiento de asuntos de centro y a la toma de decisiones colectiva**. Docentes de esta etapa educativa expresan su descontento ante estas reuniones, ya que consideran que son una pérdida de tiempo y carecen de utilidad.

- Nosotros funcionamos así, tenemos una reunión cada tres semanas aproximadamente que es de los jefes de departamento, entonces siempre es plantear las cosas, reflexionar en ese momento, llevarlo a los departamentos, recoger la opinión y devolverlo y a partir de aquí tomar la decisión.

(D_S_PU_B2: 16-16)

- Los claustros, no tienen ninguna utilidad, parecen formas de cumplir con una obligación.

(P_S_PU_B4: 21-21)

En consecuencia, la reflexión colectiva en los centros de secundaria suele quedar en manos de los profesionales y normalmente se produce entre profesionales de un mismo departamento.

- Totalmente, la reflexión sobre lo que has hecho bien o has hecho mal, la experiencia propia y el poder compartirlo con algún compañero del mismo departamento. Es eso reflexión, pero también colaborativa con quienes más o menos hacen lo mismo que tú.

(P_S_PU_B3: 15-15)

c. *Observación a otros compañeros*

La gran mayoría de los entrevistados no hace mención a la observación a otros compañeros como actividad para aprender informalmente. Dos de las razones que explicarían este hecho son: el **miedo de los profesionales a exponerse en público** y poder ser criticados/juzgados por sus iguales y el **individualismo profesional** a la hora de trabajar, sobre todo en los centros de secundaria.

- Nosotros creemos que esta manera de compartir, que no es fácil porque los maestros se ponen entre comillas en evidencia delante de sus compañeros, ya que estos pueden opinar, por eso hay que trabajarlo mucho desde la dirección para que los maestros lo vivan bien y con asertividad.

(D_P_PU_B6: 13-13)

-  De ir a aprender como lo hacen los otros la verdad nunca me he metido en una clase de otro profesor para ver como lo hace.

(P_S_PU_G2: 9-9)

No obstante, por un lado, una profesora de un centro de primaria hace referencia a la necesidad de aprender de sus compañeros, ya sea conversando o yendo a sus clases a observarlos, y, por otro lado, un directivo de un centro de primaria y secundaria afirma que la observación a otros compañeros es una actividad contemplada y planificada por el centro.

-  Creo que aprendemos mucho de otros, de los compañeros, de todos con los que hablas, de ver como tus compañeras llevan la clase.

(P_P_PU_G1: 9-9)

-  También hacemos las parejas pedagógicas que es ir a observar a profes al aula y la gente elige “a mí me gustaría ir a ver la clase de este”, esto lo facilitamos.

(D_PS_PR_B8: 33-33)

d. Consulta a compañeros

La consulta a compañeros es una **actividad de iniciativa propia**, por lo que son los profesionales quienes deciden realizarla o no. De manera similar a los resultados obtenidos en la anterior actividad, el profesorado de los centros de primaria consulta más a sus iguales para recibir orientación y ayuda, en comparación con los de secundaria. Además, algunos docentes consideran que esta actividad requiere de un cierto grado de confianza entre docentes, ya que cuando consultas a un igual le muestras inseguridades, desconocimientos y preocupaciones.

-  (...) y aquí muy pocos profesores prestan ayuda u orientación a los demás.

(P_S_PU_B4: 13-13)

e. Consulta a recursos del centro

Los docentes señalaron la consulta a recursos del centro como una de las actividades menos realizadas para aprender informalmente. Por un lado, algunos docentes consideran que la consulta a recursos del centro se debe al **desconocimiento de estos recursos** y, por consiguiente, a **su no actualización**.

-  Por ejemplo, yo porque llevo la biblioteca, hay un enlace que son recursos online y la gente no lo consulta, o libros para maestros para dinamizar actividades y no. Hoy en día hacemos igual que los alumnos, la gente se va a internet y consulta. Muchas veces en la escuela tenemos materiales que la gente no va a buscarlos o no sabe que los tiene, eso también es un problema.

(P_P_PU_L2: 16-16)

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

Por otro lado, hay quienes creen que es debido a la **falta de documentación y sistematización de todo lo que se hace** en el centro.

- En el centro falta mucho describir todo lo que se hace. Cuesta porque es una faena muy importante y el día a día del grupo absorbe mucho. Creo que una de las grandes preocupaciones de los centros es describir más, documentar lo que hacemos. Creo que se trata de falta de tiempo.

(P_P_PU_G1: 16-16)

Otros docentes reconocen que las **facilidades que les ofrece Internet**, como principal fuente de recursos, los lleva a decantarse por la consulta online.

- Podría ser debido a que es mucho más fácil el acceso a través de fuentes de información audiovisual y tecnológicas.

(P_S_PU_L1: 15-15)

f. Consulta online

Respecto a la consulta online hay discrepancia de opiniones entre los directivos y los docentes. Mientras los docentes declaran consultar frecuentemente recursos, blocs y webs, los directivos reconocen no utilizar la consulta online por **el tiempo extra** que esta actividad supone.

- La parte de uso online, sí, pero no por no quererlas utilizar, sino, yo creo que viene ligado al tiempo.

(P_S_PU_B1: 15-15)

Los docentes afirman que para la mejora de su práctica profesional necesitan buscar materiales o actividades publicadas en la red para después adaptarlas a su realidad y aplicarlas en el aula. En cambio, los directivos no valoran esta necesidad para la función directiva, ya que consideran **que la consulta online se enfoca principalmente a la función docente**.

- Y evidentemente online es lo último que miro. Como maestra, evidentemente, cuando necesitas actividades concretas para trabajar con tus alumnos, cuando ya sabes qué quieres consultas online porque algunas ya están hechas y no las has de elaborar. Como directora, como yo creo que la función directiva está en función al entorno que tienes y este es particular, entonces no te sirve mirar online.

(D_P_PU_B7: 14-14)

- En el caso nuestro, sí que es cierto que cuando tenemos la mirada más docente, los recursos, el conocimiento que te puede ofrecer la red es muy importante.

(D_P_PU_B6: 14-14)

Además, según estos directivos, la consulta online no es útil para mejorar la dirección escolar, ya que la función directiva está sujeta a un contexto determinado con unos condicionantes específicos y **la consulta online no atiende las especificidades de cada contexto**.

 Para ejercer la función directiva no, porque mi escuela es muy diferente a otras escuelas. A veces sí que miro “ah, esta escuela qué hace, qué no hace”, pero sinceramente las utilizo más para formación como docente.

(D_P_PU_T5: 16-16)

No obstante, algunos directivos afirman que la consulta online puede resultar apropiada a la hora de llevar a cabo **cambios a nivel de centro**, que requieran de la búsqueda de modelos o prácticas ya existentes.

 (...) estamos reformando el PEC y busco en otras escuelas a ver como lo hacen, curioseo bastante.

(D_P_PU_G1: 15-15)

Como caso excepcional, uno de los directivos entrevistados declara que consulta semanalmente Twitter, inicialmente sin ninguna intención de aprendizaje, pero reconoce que esta práctica le genera reflexión y que en muchas ocasiones acaba en aprendizaje.

 Una actividad que tengo por sistema cada viernes es revisar tweets de otros centros. Un blog puede tener contenido de aprendizaje, un tweet es de difusión, pero la visualización de eso te genera reflexión.

(D_PS_PR_T3: 13-13)

g. Publicación online

A pesar de que los docentes reconocen hacer uso de la consulta online para aprender informalmente, de igual forma reconocen no dar un paso más hacia la generación y publicación de contenido online. Cuatro han sido las razones expuestas por los docentes para justificar este hecho.

Una parte de los docentes entrevistados señala **la falta de tiempo** para dedicarse a la publicación online. Este argumento se liga con no **considerar esta actividad ni una necesidad ni una prioridad**.

 El hecho de publicar eso que hacemos quizás porque no es una prioridad, porque necesitas tiempo, el día a día se nos come. El hecho de publicitarte, primero que no ves la necesidad, sí que en la web de la escuela nos piden subir fotos, pero no es nuestra prioridad, es que nuestra prioridad es que los niños aprendan.

(P_P_PU_L2: 18-18)

Otra parte de los docentes identifica la **falta de formación**, por un lado, de las herramientas y aplicaciones para gestionar y publicar contenido y, por otro lado, del proceso de creación y gestión de contenido fundamentado y validado científicamente.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- 🗨 En mi caso total, por falta de desconocimiento de las nuevas tecnologías, yo miro mucho pero no publico nada. Quizás tampoco no sabes cómo ponerte. Nosotros a veces en jornadas sí que preparamos una presentación y ahí sí que dedicamos un tiempo, pero en esta escuela no hay nadie que haga blocs, que publique.

(P_P_PU_G1: 18-18)

- 🗨 En primaria y en secundaria es una publicación experimental, es un video en un canal de YouTube, ese maestro ha hecho una experiencia y te la enseña, pero echo en falta el análisis con un carácter más científico, más fundamentado, de decir “yo esto lo he analizado, lo he documentado, lo he validado con instrumentos y por tanto cuando lo público estoy publicando una experiencia pedagógica con carácter científico”.

(P_PS_PR_B1: 16-16)

En relación con la falta de formación, algunos docentes manifiestan no atreverse a publicar por sus **inseguridades y miedos de si lo que están publicando dispone de la calidad suficiente** para ser bien acogido por el colectivo docente.

- 🗨 Esta compañera con la que estoy trabajando y tenemos buen feeling, estamos haciendo nuestro libro a nuestro gusto y lo hemos publicado aquí en el centro, porque el paso de darlo afuera parece que necesitas una “aprobación”, dices “público para mis alumnos, me apaño yo con mis cosas y ya está”.

(P_S_PU_B3: 17-17)

En cuanto a los **centros de secundaria**, el **individualismo profesional** que los viene caracterizando condiciona al profesorado a no querer compartir lo que hace.

- 🗨 El individualismo, comentado anteriormente, hace que la gran mayoría de personas busquen, consulten, pero no comparten, y menos aún, creen contenido y lo divulguen. Se debería invertir esta tendencia.

(P_S_PU_B4: 18-18)

h. Participación en proyectos de centro

Los **directivos** valoran la participación en proyectos de centro como una actividad potencial de AI, ya que comporta **beneficios tanto a nivel individual, colectivo como organizativo**.

- 🗨 Y pienso que el hecho de hacer proyectos dentro del centro también es importante porque te hace avanzar como equipo, a veces los proyectos ayudan a cohesionar mucho más el equipo porque todos trabajamos con una misma mirada hacia un objetivo común y te ayuda porque entonces hay muchas más aportaciones.

(D_P_PU_L1: 16-16)

Además, la participación en proyectos de centro no supone tiempo extra ya que, por el contrario, esta actividad se encuentra **integrada en la práctica profesional**. A su vez, las **tareas implícitas**

asociadas a la participación en proyectos de centro implican el resto de actividades de AI: reflexión individual y colectiva, consulta de recursos online, etc.

No obstante, los directivos valoran esta actividad como una **actividad enfocada al AI del profesorado**. Es decir, los directivos hacen una distinción entre su rol dentro de los proyectos y el rol que asume el profesorado. Mientras el profesorado participa de forma directa durante todo el proceso de desarrollo del proyecto, la participación de los directivos se limita a ciertos momentos y/o a ciertas tareas.

- La participación en proyectos es evidente, nosotros como equipo directivo participamos en todos los proyectos, de una manera a veces no tan directa, a veces participamos, pero no actuamos de manera directa y a veces sí.

(D_P_PU_B12: 14-14)

- Todo y que los directivos, al no ser tutores de aula, no vas delante de los proyectos y no quiere decir que seas un elemento clave para tirar hacia adelante el proyecto, será un elemento clave a la hora de la planificación, de buscar recursos, de organizar, pero a la hora de intervenir didácticamente no.

(D_P_PU_G4: 18-18)

i. Visita a otros centros

A pesar de no considerar en la primera fase de este estudio la visita a otros centros como actividad de AI, algunos directivos la han mencionado en las entrevistas. Concretamente, se trata de una **actividad promovida y organizada por los centros y enfocada principalmente al profesorado**.

- A nosotros lo que nos está yendo muy bien ahora es el ir a hacer visitas a centros, estamos dentro de una red de centros de Lleida y nos estamos visitando entre nosotros.

(D_P_PU_L1: 14-1)

- Nosotros hace dos años empezamos grupos de 4/5 maestros a ir a visitar otras escuelas que nosotros queremos.

(D_P_PR_T1: 17-17)

j. Evaluación interna

Algunos directivos señalan los procesos de evaluación interna como una actividad de AI. Mediante la evaluación interna los directivos involucran a todo el profesorado en la detección de aspectos de mejora a nivel de centro, promoviendo a su vez dinámicas centradas en la **reflexión colectiva**. De igual forma que la visita a otros centros, la evaluación interna es una **actividad propuesta y organizada a nivel de centro**, ya que los directivos buscan a través de esta la mejora organizativa.

- Nos pusimos en un proceso de mejora interna en el que intentamos que haya una evaluación interna de todos y el equipo directivo tuvimos claro que si queríamos evaluar al profesorado también nos debíamos dejar evaluar.

k. Dinámicas informales en actividades de aprendizaje formal

Por último, otra de las actividades de AI que los directivos comentan son las dinámicas informales que se generan en las actividades de AF. Estas dinámicas informales tienen lugar en **diferentes momentos** de las actividades de aprendizaje formal. Por ejemplo, en **momentos previos a la actividad formal** se pueden llevar a cabo dinámicas informales a nivel de centro para preparar conjuntamente actividades formales.

- Si nosotros como escuela hemos de ir a explicar la mirada que tenemos como escuela y eso lo hace una maestra de la escuela pues esta maestra de la escuela seguramente tenga necesidad de compartirlo con el claustro aquello que ella quiera explicar y el claustro podrá decir “pues muy bien Juanita” o “yo tengo una foto que a lo mejor te ilustra mejor...”

(D_P_PU_B6: 13-13)

También **durante el desarrollo de la actividad formal** se producen dinámicas informales de compartir experiencias entre los profesionales que participan de la actividad.

- Aprendo muchísimo del experto que tenemos, pero son cursos donde hay mucha dinámica y mucho de compartir entre nosotros, yo pienso que es una fuente de aprendizaje muy importante.

(D_P_PU_G4: 9-9)

Y en **momentos posteriores a la actividad formal** se llevan a cabo dinámicas informales a nivel de centro para transmitir lo aprendido al resto de profesionales que no asistieron a la formación.

- Y aquí en la escuela la formación que cada uno hace independientemente una vez cada x tiempo la ponemos en común. Tenemos una semana en la que vamos pasando por diferentes personas que se han formado.

(D_P_PU_B5: 13-13)

8.1.4. Resultados del AI

Los directivos y los docentes han informado sobre cuáles son los principales resultados de aprendizaje que se consiguen a través de las anteriores actividades de AI (ver Tabla 71). Concretamente, los entrevistados han ofrecido una opinión general acerca de estos resultados y han identificado tanto resultados de AI individuales, colectivos como organizativos.

Tabla 71. Matriz de códigos para la categoría Resultados del AI.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
RESULTADOS- Valoración									
ORG-Diccionario común									
ORG-Surgimiento de proyectos/inic	■			■			■		
ORG-Clima escuela positivo	■								
ORG- Mejora de la transferencia	■	■	■					■	
ORG-Conocimiento interno compai							■	■	
COL-Promueve y mejora relaciones	■				■			■	
IND-Mejora seguridad/autoconfian:									
IND-Aprendizaje vivencial/contextu		■					■		
IND- Aprendizaje competencial									
IND-Mejora la motivación profesior	■			■					■
IND- Mejora la creatividad/pensami					■				
IND-Mayor impacto emocional	■				■				

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
RESULTADOS- Valoración									
ORG-Diccionario común									
ORG-Surgimiento de proyectos/inic		■			■				
ORG-Clima escuela positivo		■							
ORG- Mejora de la transferencia						■		■	
ORG-Conocimiento interno compai		■							
COL-Promueve y mejora relaciones	■	■		■	■				
IND-Mejora seguridad/autoconfian:		■							
IND-Aprendizaje vivencial/contextu		■							
IND- Aprendizaje competencial	■								■
IND-Mejora la motivación profesior							■		
IND- Mejora la creatividad/pensami	■								
IND-Mayor impacto emocional				■					

a. Valoración de los resultados del AI

Los entrevistados consideran que el AI produce un **aprendizaje mucho más significativo**, por lo que sus resultados tienen un mayor impacto. A su vez, se reconoce que el AI conlleva **una mayor variedad de resultados de aprendizaje**, en relación con el AF, ya que está implícito en muchos momentos de la práctica profesional.

☞ Pues es muy fácil, que el aprendizaje informal es más significativo que el formal.
(D_PS_PR_B4: 17-17)

☞ Yo creo que el aprendizaje informal produce más aprendizaje y más frecuentemente que no el aprendizaje formal, ya que es continuo y durante todo el día.
(D_P_PU_G2: 34-34)

No obstante, el hecho de que el AI se encuentre implícito en la práctica profesional comporta que en muchas ocasiones sus **resultados de aprendizaje sean inconscientes**, al quedar enlazados con las actividades o tareas profesionales.

☞ (...) y a veces es un aprendizaje inconsciente, porque lo que aprendes por ti mismo es más consciente porque tú sabes que necesitas una cosa y la vas a buscar.
(P_P_PU_T1: 9-9)

b. Resultados del AI individuales

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

Según los entrevistados, el AI produce un **aprendizaje más vivencial**, ya que está contextualizado en situaciones reales que experimentan los profesionales y parte de necesidades existentes vinculadas a la propia práctica profesional. Al tratarse de un aprendizaje vivencial, los profesionales consideran que requiere de **mayor competencia profesional** y, como resultado de este aprendizaje, esta competencia se va desarrollando a medida que el profesional construye el aprendizaje.

- Te da de alguna manera eso que les pedimos a los alumnos, te da habilidades competenciales, que quiere decir que, por un lado, el saber encontrar, coger eso que en ese momento necesitas y por tanto muchas veces este aprendizaje informal te permite tener la habilidad esta de poder adaptar las cosas a cada edad.

(P_P_PU_L2: 22-22)

El AI al estar vinculado con experiencias propias, profesionales y/o personales, supone que entren en juego emociones, sensaciones y sentimientos durante el proceso de construcción del aprendizaje. Los entrevistados afirman que el AI conlleva un **mayor impacto emocional**, ya que se trata de un aprendizaje más personalizado que conecta con las emociones personales y con las del resto de los compañeros.

- Pienso que cuando son propuestas que vienen desde la parte informal penetran más rápidamente y se prueban con más calma porque no ha de haber una rendición de cuentas y te lo crees más porque un compañero te ha dicho que funciona.

(P_P_PU_L1: 19-19)

A su vez, cuando el profesional se implica de forma más personal y directa en el aprendizaje su motivación profesional se ve incrementada. Considerando que el AI se lleva a cabo por una necesidad o un interés personal, los entrevistados creen que **mejora su motivación profesional**, ya que, por un lado, comprueban que son capaces de dar respuesta a sus necesidades y, por otro lado, aprenden a partir de intereses propios.

- Que estás más motivado porque el informal al final aprendes las cosas cuando te interesan primero o en un momento de ocio, no vas a buscar ese aprendizaje, sino que viene dado, porque a lo mejor estás aprendiendo una cosa y estás aprendiendo otra y es más inconsciente.

(P_P_PU_T1: 21-21)

Los profesionales aseguran que al involucrarse más en el aprendizaje tienen una mayor consciencia de sus habilidades profesionales y, por consiguiente, una **mayor confianza en sí mismos**. Además, según estos profesionales, cuando participan en proyectos de centro y comparten con sus compañeros sus experiencias conocen mejor su trabajo y les da sensación de **seguridad en la faena que realizan**.

- También porque el hecho de compartir experiencias y aprendizajes te da la sensación de más seguridad en la faena que realizas.

(P_S_PU_L1: 22-22)

Otro de los resultados de AI individual que señalan los entrevistados es **la mejora de la creatividad profesional**. Por ejemplo, cuando los docentes participan en los proyectos de centro estos se encargan de pensar nuevas ideas y generar nuevas prácticas, desarrollando así su capacidad creativa e innovadora.

 Te da mucha imaginación, te da creatividad o esa competencia de poder enlazar cosas.

(P_P_PU_L2: 22-22)

c. Resultados del AI colectivos

Los entrevistados destacan, como principal resultado de AI a nivel colectivo, **el impulso y la mejora de relaciones entre profesionales**. Este impulso de relaciones se explica porque a medida que los profesionales trabajan aprendiendo unos de otros toman consciencia de la necesidad de trabajar en equipo. Los entrevistados afirman que a través del AI con otros profesionales adquieren un **mayor conocimiento de las posibilidades que les ofrece trabajar unos con otros**, ya que aprenden a complementarse y a estar más cohesionados.

 Compartir aprendizajes y especialmente saber más de los conocimientos que tiene cada uno permite mejorar el trabajo en equipo, plantear actividades conjuntas o proyectos.

(P_S_PU_L1: 23-23)

Por otro lado, la mejora de la calidad de las relaciones se debe al **aumento del conocimiento que los profesionales tienen unos de otros**. Es decir, cuanto más se relacionan más oportunidades se crean para compartir sus intereses y sus conocimientos.

 En cuanto a las actividades informales, como organizar equipos de trabajo, participar en eventos, jornadas, organizarlos, actividades de grupo, dinámicas, suelen ser más útiles, porque rompen las rutinas, permiten conocer un poco más a los compañeros/as y abrir oportunidades.

(P_S_PU_B4: 22-22)

 Ahora, por ejemplo, estoy intentando aprender cosas sobre las TIC, hoy hablaba con una profesora que es más joven y sé que sabe mucho sobre *kahoots*, le he dicho: “tenemos que quedar un día porque quiero que me enseñes a desarrollar un *Kahoot*”.

(D_P_PU_G1: 18-18)

d. Resultados del AI organizativos

Los anteriores resultados de AI colectivos tienen efectos directivos a nivel organizativo. Un primer resultado de AI organizativo que, principalmente, los **directivos de centros de primaria**, señalan es el **conocimiento interno a nivel de centro**. Estos directivos reconocen que las relaciones que se establecen en las actividades de AI permiten generar una red de relaciones de conocimiento que se crea y reside en cada uno de los profesionales.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- Es un tipo de aprendizaje más en red, que tú vas recibiendo porque la gente de la escuela sabe que pasa y lo tienen en un rincón de su cerebro, sin querer conectan cosas. Por ejemplo, en el WhatsApp de los maestros llegan cosas como “eh, Pepita mira que recurso he encontrado” o alguna familia que te dice “que sepas que yo sobre esto se mucho”. Es un aprendizaje muy importante porque crea una red de conocimiento que es interesantísimo.

(D_P_PU_B6: 17-17)

Además de este conocimiento interno de carácter individual, uno de los anteriores directivos menciona la creación de un **diccionario común** que recoge prácticas y maneras de hacer compartidas por el centro.

- Cuando tú te has de explicar fuera esto poco a poco, sin explicitarlo, de una manera querida desde la dirección también, se va creando un diccionario común, que los maestros de la escuela van creando, por ejemplo, cuando hablamos de qué mirada tiene la evaluación dentro de la escuela, qué mirada de proyectos tenemos...

(D_P_PU_B6: 13-13)

El **surgimiento de iniciativas y proyectos de centro** es otro de los resultados identificados por los entrevistados. Los espacios de AI que se generan a nivel organizativo llevan, en la mayoría de los casos, al planteamiento de aspectos de mejora del centro y a la búsqueda e implementación conjunta de soluciones.

- Hay que ir innovando evidentemente y este aprendizaje informal nos está ayudando mucho, porque uno aporta una idea, el otro otra...

(D_P_PR_B3: 35-35)

Los **directivos de centros de primaria**, también, destacan como resultado de AI organizativo un **clima de centro más positivo**. El hecho de que el AI promueva y mejore las relaciones entre profesionales favorece la creación de un clima de centro más distendido y relajado, en donde los profesionales se sienten cómodos para compartir y aprender de y con otros.

- Se han de reunir, han de hablar de los alumnos, de lo que están haciendo en el aula, porque quizás te puedo ayudar en el proyecto que estás haciendo y tú a mí. Y esta dinámica ayuda mucho a que el clima de la escuela sea mucho más positivo.

(D_P_PU_G3: 37-37)

Por último, otro de los resultados más mencionados es **una mejor y más rápida transferencia de lo aprendido**. Al tratarse de un aprendizaje que tiene lugar en el propio lugar de trabajo e incluso desarrollando la propia práctica profesional, los entrevistados valoran la transferencia de forma mucho más positiva, en comparación con los aprendizajes adquiridos por vías formales. Concretamente, los profesionales consideran que los aprendizajes informales se caracterizan por su eficaz e inmediata transferencia al puesto de trabajo, al ser, en la mayoría de los casos, aprendizajes contextualizados e integrados en la práctica.

☞ El informal pienso que realmente se adapta mucho a tu día a día porque es aquel que buscas para aquellas cosas concretas. A veces el aprendizaje formal es tan genérico o se aleja de tu realidad y hace que sea difícil hacer la transferencia.

(D_PS_PR_B8: 17-17)

☞ (...) finalmente creo que la transferencia del aprendizaje es más efectiva.

(D_P_PU_G1: 18-18)

8.2. Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas

En este segundo apartado se muestran los resultados acerca de las actuaciones que llevan a cabo los docentes para aprender informalmente. Concretamente, se describen, por un lado, estas actuaciones en relación con su ámbito y nivel de actuación y, por otro lado, las capacidades personales que necesitan y ponen en práctica los docentes para el correcto desarrollo de las anteriores actuaciones (Ver Tabla 72).

Tabla 72. Matriz de códigos para la subdimensión *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
Actuaciones para el AI- Valoración	■					■	■		
Actuaciones- Ámbito	■	■		■		■	■	■	
Actuaciones - Nivel	■	■	■	■	■			■	
Capacidades y habilidades	■	■		■		■	■	■	

a. Valoración actuaciones para el AI

Los docentes consideran que su manera de actuar ante el AI está condicionada, en gran parte, por el centro educativo. La **metodología de trabajo que tenga el centro**, marcada por la **línea directiva**, determina en gran parte como serán estas actuaciones. A su vez, los docentes creen que la **voluntad propia del docente** es un factor decisivo a la hora de decidir actuar de una forma u otra.

☞ Aquí en el centro se generan muchas cosas en equipo, también supongo que es una línea directiva.

(P_P_PU_L2: 28-28)

☞ Nosotros, por ejemplo, este año estamos haciendo un trabajo por proyectos, los profesores que nos hemos reunido lo hemos hecho voluntariamente, porque nos interesaba (...).

(P_S_PU_B3: 26-26)

b. Ámbito y nivel de actuación

La mayoría de los docentes reconoce que las actuaciones que más realizan en su día a día para aprender informalmente se basan en la **identificación de recursos o actividades a nivel individual**. El paso que supone tanto la creación de nuevos recursos o actividades como la creación conjunta con otros compañeros se encuentra limitada por la **falta de tiempo y por la complejidad que esta tarea implica**.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- 🗨️ Comparto totalmente la opinión. Cualquier persona es capaz de identificar recursos, además si no los buscas te llegaran vía Twitter o tu compañero te enseñara una experiencia que le ha ido muy bien y el ¿siguiente paso? Una vez lo has identificado, haces tu análisis, lo transformas para crear una adaptación a tu realidad y a partir de aquí aplicas, evalúas y ve la retroacción. Este paso todavía no.

(P_PS_PR_B1: 26-26)

No obstante, algunos docentes de **centros de primaria** afirman que cada vez más el centro promueve la creación colectiva y se buscan espacios para ello. A diferencia, docentes de **centros de secundaria** señalan que, por un lado, la creación depende de la voluntariedad de cada docente y, por otro lado, la creación colectiva no es compatible con las formas de trabajar tan individualizadas de los centros de secundaria.

- 🗨️ Yo pienso que esto es relativo en función del maestro y del centro. Nosotros, por ejemplo, este año se está creando un material de manera colectiva.

(P_P_PU_L2: 28-28)

- 🗨️ Quizás por falta de tiempo y por comodidad ya que el trabajo en equipo implica más coordinación entre docentes y por la poca disponibilidad horaria que hay destinada a la coordinación entre profesorado.

(P_S_PU_L1: 28-28)

c. *Capacidades personales para el AI*

En cuanto a las capacidades personales para aprender informalmente, para comenzar, hay docentes que consideran que se precisa de **capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje** y, a su vez, de **capacidad para interrelacionar y conectar esas oportunidades** que el contexto les ofrece. Estas capacidades implican, por parte de los docentes, habilidades para analizar el contexto de trabajo y sus posibilidades de desarrollo en este.

- 🗨️ Y esto implica saber leer la realidad y saber que tienes entre manos, conocer el contexto y la mochila de la institución en la que estás.

(D_PS_PR_B11: 17-17)

- 🗨️ Yo creo que lo que hace falta es esta capacidad de conexión, de interrelacionar cosas y después interés en querer cambiar las cosas. Creo que es muy importante esta capacidad de conectar porque creo que a veces estamos muy focalizados en una cosa.

(P_P_PU_L2: 31-31)

En relación con lo anterior, otros docentes mencionan la **capacidad para filtrar y seleccionar información**. Una vez los docentes identifican oportunidades de aprendizaje, deben ser competentes a la hora de gestionar la información que captan para llegar a la creación de conocimiento personal. En este punto la **competencia digital** se considera fundamental, ya que actualmente gran parte de la información a la que acceden los docentes se encuentra en Internet.

(...) has de ser competente en encontrar información, en seleccionar información, en construir conocimiento con esta información que has encontrado y hoy en día es importante una altísima competencia digital.

(P_PS_PR_B1: 31-31)

Más allá de las capacidades para identificar oportunidades y crear conocimiento personal, los docentes expresan que las **habilidades interpersonales y sociales** resultan clave para construir conocimiento colectivo y organizativo. Entre estas habilidades se destacan la escucha activa, la empatía y la comunicación.

Tienes que tener una habilidad para saber transmitir y habilidad social, tienes que saber conectar con la gente. Cuando trabajas con personas, y en la vida en general, la habilidad interpersonal es una de las más importantes.

(P_P_PU_T1: 32-32)

8.3. Condicionantes del AI

El tercer apartado está dedicado a evidenciar la diversidad de factores que condicionan la generación del AI. Concretamente, este apartado se organiza en cuatro secciones, una para cada tipología de factores: organizativos, del puesto de trabajo, personales y externos.

8.3.1. Factores organizativos

Los entrevistados han valorado los factores organizativos que condicionan el AI. En un primer momento, se presentan opiniones generales acerca de los factores organizativos y, seguidamente, se muestran los resultados para los principales condicionantes que conforman esta tipología de factores (ver Tabla 73).

Tabla 73. Matriz de códigos para la categoría Factores organizativos.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
Factores organizativos-Valoración									■
Reconocimiento del directivo									
Cultura de centro			■						
Objetivos de formación del centro									■
Disponibilidad de tiempos/espacios	■		■				■		
Dinámicas internas del centro					■	■	■		
Estabilidad de la plantilla				■					
Tamaño centro				■	■				
Metodología de trabajo									■
Clima escolar y relaciones	■	■				■			

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
Factores organizativos-Valoración	■								
Reconocimiento del directivo	■							■	
Cultura de centro									
Objetivos de formación del centro		■							
Disponibilidad de tiempos/espacios		■						■	
Dinámicas internas del centro									
Estabilidad de la plantilla			■						
Tamaño centro									■
Metodología de trabajo									
Clima escolar y relaciones		■							■

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

a. Valoración de los factores organizativos

Los docentes y los directivos están de acuerdo en considerar que sin unas buenas condiciones organizativas no sería posible generar el AI. Por ello, los condicionantes organizativos **requieren ser gestionados** para su correcta planificación y organización. Estos condicionantes se configuran como la base que posibilita la **creación de un entorno favorecedor** para la generación del AI.

- 🗨️ A veces quieres, pero si no tienes ninguna hora libre, si la biblioteca es inexistente o está mal organizada o no hay espacios, la sala de profes es inapropiada para establecer una serie de contactos, tertulios con los otros, si dentro del centro hay dos bandos enfrentados... tú por mucho que quieras... primero la voluntad y después hay cosas que lo facilitan.

(D_S_PU_T2: 22-22)

No obstante, los entrevistados creen que estos condicionantes no pueden considerarse de forma aislada, ya que **se interrelacionan con los factores del puesto de trabajo y los personales**. De esta manera, una buena organización del trabajo puede tener efectos positivos en la disposición del profesorado para aprender informalmente. A su vez, los entrevistados valoran que estos condicionantes pueden ser decisivos, ya que son más fáciles de gestionar, a diferencia de los personales, y, por lo tanto, su buena gestión puede incidir positivamente en los personales.

- 🗨️ Los condicionantes de índole organizativa pueden resultar a veces un hándicap, ya que, sin una buena planificación, tiempo limitado destinado a la coordinación y un tipo de comunicación muy jerarquizada y poca claridad en la definición de objetivos de algunos centros hace que la percepción del profesorado no sea cohesionadora a la hora de construir espacios de aprendizaje informales.

(P_S_PU_L1: 38-38)

- 🗨️ En el momento que tienes una organización, un sistema, que te dice hazte como tuyo el lugar de trabajo y lo que me propongas será bienvenido y si hemos de cambiar cambiamos, esto hará que la persona tenga un compromiso más grande porque hará suyo el lugar de trabajo.

(D_P_PU_G2: 25-25)

b. Condicionantes organizativos

Según los directivos y los docentes uno de los grandes condicionantes organizativos es la disponibilidad de **tiempos y espacios para aprender informalmente**, ya sea de forma individual como colectiva. Concretamente, los directivos de **centros de primaria y primaria y secundaria** consideran fundamental establecer una buena planificación horaria que permita la realización de encuentros informales y espacios de coordinación entre profesorado.

- 🗨️ O, por ejemplo, a la hora de hacer horarios, tener presente que se puedan coordinar ciclos, darles espacios para que coincidan, para que tengan espacios a la hora de coordinar. Por eso considero que la parte organizativa es muy importante.

(D_P_PR_B3: 21-21)

- 🗨️ (...) el hecho de que haya en la estructura propia de los horarios posibilidades de que haya encuentros informales entre el profesorado.

(D_PS_PR_B11: 21-21)

En segundo lugar, los entrevistados señalan el **tamaño del centro o número de docentes en el centro**. Cuando los centros educativos son más pequeños, por un lado, hay más facilidades para que todo el profesorado se reúna a aprender informalmente y se creen actividades y proyectos conjuntos, y, por otro lado, el profesorado tiende a estar más motivado, ya que se siente más participe de lo que pasa en el centro y, por ende, está más predispuesto a aprender informalmente. Específicamente, los directivos de **centros de primaria y secundaria y secundaria** son los que manifiestan tener más dificultades para aprender informalmente porque sus equipos docentes son muy grandes.

- 🗨️ Cuando hay algo lo compartimos, quizás también será porque somos un claustro de 20 no muy grande, cuanto más pequeño quizás más fácil, y la idea nuestra como equipo directivo es que la escuela es de todos.

(D_P_PU_T5 34-34)

- 🗨️ Yo no me he obsesionado, pero lo he tenido muy presente que en una escuela tan grande como la nuestra tiene pocos momentos de estar todos juntos, son 200 profesores más o menos, solo nos encontramos todos juntos a principio y final de curso.

(D_PS_PR_B5: 33-33)

El tamaño del centro guarda relación con el tercer condicionante, **el clima escolar y las relaciones**. Los **centros de primaria** prestan mayor atención a las posibilidades de disponer de un clima escolar positivo que favorezca las relaciones entre profesorado. Estos centros, al ser más reducidos en cuanto a su número de docentes, tienen más facilidades para generar un buen ambiente de trabajo. A su vez, los entrevistados creen que cuando los profesionales mantienen relaciones de confianza entre sí y desarrollan un sentimiento de pertenencia con el centro hay más probabilidades de generar el AI en el centro educativo.

- 🗨️ Las relaciones en el lugar de trabajo influyen mucho a la hora de que se produzca un aprendizaje informal productivo y positivo y, por tanto, que no lo hayas de buscar fuera mediante un aprendizaje formal.

(P_P_PU_G1: 23-23)

Según los entrevistados, la **metodología de trabajo del centro** representa ser otro de los grandes condicionantes organizativos. Los centros en donde la propia dinámica de trabajo obliga al profesorado a reunirse para planificar y trabajar conjuntamente implica mayores oportunidades de generar el AI. Los **centros de primaria** se caracterizan por disponer de metodologías de trabajo más colaborativas entre docentes (codocencia, trabajo por proyectos, etc.). Estas metodologías generan la necesidad en los docentes de trabajar conjuntamente y, a su vez, aprender informalmente, a diferencia de las dinámicas de trabajo más independientes de los centros de secundaria.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

-  Nosotros ahora que estamos con codocencia, esto te permite estar más tú a tú a la hora de trabajar, hemos empezado hace 3 años con trabajos por proyectos que implica también “¿cómo harías tú esto?”, porque quinto y sexto lo haremos juntos.

(D_P_PR_T1: 12-12)

En relación con la metodología de trabajo del centro, algunos profesionales se refieren a los **objetivos de formación del centro** y a la mirada que este tenga del aprendizaje. Los centros que no contemplen en su proyecto de centro el desarrollo profesional docente difícilmente el AI tendrá lugar. Algunos directivos destacan la necesidad de crear una línea formativa que sea concedora por el profesorado y que considere diferentes vías de aprendizaje.

-  Nosotros en el PEC tenemos un objetivo que es potenciar la profesionalización de los profesores, entonces unos de los objetivos de base es que los profesores tengan una buena formación, ya sea porque la adquieren internamente o porque facilitamos externamente.

(D_P_PU_B1: 36-36)

Algunos directivos mencionan la **cultura de centro** como referente para integrar el AI en la esfera organizativa. Estos directivos destacan que para que el AI se genere a nivel organizativo hace falta que las prácticas, las dinámicas del centro, la estructura, los objetivos y los valores vayan en la línea de crear una comunidad de práctica reflexiva.

-  Yo creo que a veces la dificultad es la propia cultura de centro, de cómo generar o cómo revertir o avanzar con una mirada de escuela, donde lo que hablamos entre nosotros es importante, es decir, ir creando esta comunidad de práctica reflexiva.

(D_P_PU_B6: 36-36)

También hay directivos que puntualizan como condicionante organizativo, dentro de esta cultura de centro, las **dinámicas internas del centro**. Concretamente, según estos directivos, el AI pasa a un segundo plano si las dinámicas son rutinarias y mecanizadas y no permiten tiempos para la reflexión y la discusión.

-  En el día a día si tienes cierto rodaje hay poca reflexión, se te come casi siempre el automatismo. Al menos aquí la urgencia puede con el tema reflexivo.

(D_S_PU_B9: 14-14)

-  Lo que pasa con este aprendizaje informal es que a veces las personas corremos el riesgo de caer en rutinas y las rutinas son mecanismos que te facilitan el día a día. Nosotros aquí toda la vida hemos hecho colas y hace falta alguien que nos diga “queremos ser una escuela que trabaje por proyectos y, ¿tenemos a los niños haciendo colas?”. Hasta que alguien no te lo dice y te hace pensar que pintan las colas, sí justamente es donde tenemos los conflictos, pues que cuando suene la música vayan directos a la clase. Siempre hace falta alguien que te rompa esa rutina. A veces las dinámicas internas cuando aplicamos cambios condicionan. Por eso has de estar atento a lo que te dicen los de tu alrededor.

(D_P_PR_T1: 16-16)

La **estabilidad de la plantilla docente** es un tema que afecta a la organización, a pesar de poder tener una naturaleza externa. Los entrevistados valoran como condicionante negativo el hecho de que haya movilidad de profesorado, ya que este difícilmente podrá generar un sentimiento de pertinencia con el centro y su implicación, probablemente, será menor. Además, la inestabilidad de la plantilla tiene efectos negativos en el centro, ya que la pérdida de un profesional puede llevar asociada la pérdida de su conocimiento.

- 🗨 Tienes un profesor que vale la pena, que se ha integrado en el centro, pero el año que viene tú no lo puedes reclamar, con lo cual ¿de qué ha servido? y a él ¿para qué le ha servido esa experiencia en el centro para no poder continuarla? Ese es un tema, la estructura que tiene el sistema educativo...

(D_S_PU_B2: 40-40)

Algunos docentes, como último condicionante organizativo, se refieren **al reconocimiento que puedan recibir de su directivo**. Estos docentes declaran que cuando el directivo reconoce el trabajo que hacen les empodera, ya que se sienten valorados. En el caso contrario, cuando los docentes creen que su directivo no tiene en cuenta sus opiniones la participación de estos se ve afectada negativamente.

- 🗨 Es una persona que reconoce mucho la faena y, de alguna manera, eso te empodera y de todo eso sacas un aprendizaje.

(P_P_PU_L2: 44-44)

- 🗨 Cada vez es menos democrática la escuela, antes las decisiones se tomaban a partir de todos, ahora cada vez menos, se les está dando más autonomía de dirección y de escuela, tendrá sus pros y sus contras, pero creo que todo va mejor cuando todos participan y están de acuerdo. Tener una reunión en donde se diga “quiero saber vuestra opinión, pero que sepáis que si quiero lo puedo hacer yo”, “perdona, ¿la quieres saber o no?”

(P_P_PU_T1: 46-46)

8.3.2. Factores del puesto de trabajo

Los entrevistados han valorado los factores del puesto de trabajo que condicionan el AI. En un primer momento, se presentan opiniones generales acerca de los factores del puesto de trabajo y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con los principales condicionantes que conforman esta tipología de factores (ver Tabla 74).

CAPÍTULO 8.
Resultados cualitativos

Tabla 74. Matriz de códigos para la categoría *Factores del puesto de trabajo*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
Factores puesto trabajo-Valoración									
Oportunidad de transferencia									
Posibilidad de innovar									
Proximidad entre puestos de trabajc									
Autonomía en el lugar de trabajo									

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
Factores puesto trabajo-Valoración									
Oportunidad de transferencia									
Posibilidad de innovar	■								
Proximidad entre puestos de trabajc		■							
Autonomía en el lugar de trabajo			■	■					

a. Valoración de los factores del puesto de trabajo

Solo unos pocos entrevistados son conscientes de las oportunidades que les ofrece sus propios lugares de trabajo para sus aprendizajes profesionales. Aquellos que son más conscientes señalan que el puesto de trabajo puede favorecer el aprendizaje si hay **posibilidades de experimentar** y de **aplicar lo aprendido**.

☞ (...) por otro lado, yo creo que tu entorno es el que te produce un aprendizaje, porque es allí donde vives y donde experimentas y donde puedes aplicar y hay un retorno y, por tanto, mejoras en tu hacer y en tu función.

(D_P_PU_B7: 21-21)

b. Condicionantes del puesto de trabajo

El principal condicionante que valoran como positivo los entrevistados es la **proximidad entre puestos de trabajo**. Concretamente, tanto los **docentes como los directivos de los centros de primaria** creen que cuando los profesionales trabajan cerca, en donde unos observan a otros, comparten espacios para debatir y compartir estrategias de trabajo, las posibilidades de aprender informalmente se ven incrementadas.

☞ Yo que soy especialista y entro en muchas clases, de cada profesor aprendo estrategias, maneras de conversar con los niños, de dar una clase, de corregir, de gestionar un conflicto, cuando estas en contacto con ellos creo que aprendes mucho.

(P_P_PU_T1: 9-9)

Un segundo condicionante para considerar es la **autonomía en el lugar de trabajo**. En este caso, es el **profesorado de los centros de secundaria** quienes en sus entrevistas mencionan la autonomía que caracteriza sus trabajos. Sin embargo, este profesorado no valora de forma positiva esta autonomía, ya que no se trata de una autonomía real otorgada por la confianza que la dirección deposita en el profesional. Por el contrario, el profesorado siente la libertad de hacer lo quiera en su puesto de trabajo por la indiferencia y la falta de apoyo que reciben del directivo.

☞ Si tú quieres hacer cosas nunca te va a decir que no, pero tampoco te dice lo que tienes que hacer.

(P_S_PU_B2: 39-39)

- 🗨️ Pero después de haberlo hecho, apuntas las cosas a mejorar, pero quien sabe si el año que viene se va a tener en cuenta todo lo que hemos trabajado. Además, desde dirección lo permiten, pero no te ofrecen los recursos.

(P_S_PU_B3: 27-27)

La **posibilidad de innovar en el lugar de trabajo**, de proponer nuevas maneras de hacer, es otro de los condicionantes que valoran los profesionales de los **centros de primaria y primaria y secundaria**. Cuando los docentes pueden proponer cambios, que afectan a sus puestos de trabajo, y se les permite desarrollar su capacidad crítica y creativa se sienten más motivados para aprender informalmente. A su vez, los docentes afirman que cuando sus propuestas de cambio son recibidas y valoradas por el equipo directivo se sienten más proactivos a la búsqueda de la mejora constante.

- 🗨️ Lo comparto fundamentalmente, por un lado, la necesaria evaluación crítica de la tu propia faena y del equipo y, por otro lado, la búsqueda constante de la actualidad permanente, la innovación que se está desarrollando.

(P_PS_PR_B1: 14-14)

- 🗨️ Si tú vas a una escuela donde está todo muy marcado por personas que llevan mucho tiempo trabajando e imponen su manera de hacer y no dan ni un margen para que tú crees unos cambios que son necesarios. En cambio, en el momento que tienes una organización, un sistema, que te dice hazte como tuyo el lugar de trabajo y lo que me propongas será bienvenido y si hemos de cambiar cambiemos, esto hará que la persona tenga un compromiso más grande porque hará suyo el lugar de trabajo.

(D_P_PU_G2: 25-25)

Un cuarto condicionante del puesto de trabajo es la **oportunidad de este para permitir aplicar lo aprendido**. Si el puesto de trabajo no posibilita transferir lo aprendido difícilmente se podrá acabar de producir el aprendizaje. No obstante, según los entrevistados, la inmediata transferencia de los aprendizajes informales al puesto de trabajo favorece que el profesional reciba una rápida retroalimentación de lo aprendido.

- 🗨️ (...) por otro yo creo que tu entorno es el que te produce un aprendizaje, porque es allí donde vives y donde experimentas y donde puedes aplicar y hay un retorno y por tanto mejoras en tu hacer y en tu función.

(D_P_PU_B7: 21-21)

8.3.3. Factores personales

Los entrevistados han valorado los factores personales que condicionan el AI. En un primer momento, se presentan opiniones generales acerca de los factores personales y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con los principales condicionantes que conforman esta tipología de factores (ver Tabla 75).

CAPÍTULO 8.
Resultados cualitativos

Tabla 75. Matriz de códigos para la categoría *Factores personales*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
Factores personales- Valoración									
Capacidad para aprender informalr			■				■		
Individualismo docente									
Condición laboral									
Predisposición	■								
Sentimiento de pertenencia al centr									
Compromiso y motivación por el tr	■	■						■	
Habilidades interpersonales									

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...
Factores personales- Valoración	■							
Capacidad para aprender informalr	■	■				■		
Individualismo docente	■	■	■	■	■		■	■
Condición laboral	■							
Predisposición	■				■		■	■
Sentimiento de pertenencia al centr								
Compromiso y motivación por el tr							■	
Habilidades interpersonales	■	■					■	■

a. Valoración de los factores personales

Todos los entrevistados coinciden en valorar los condicionantes personales como los **más influyentes** para el AI. Las configuraciones personales hacen tener una mirada condicionada hacia el resto de factores. Concretamente, los docentes y los directivos consideran que los condicionantes personales son un requisito previo para el AI, ya que son los **más determinantes a la hora de activar el deseo de aprender informalmente**.

Si una persona no tiene ganas de aprender, no aprende. Todavía hay profes que van con su libreta de profe. El primer componente que se necesita es el personal, tú has de querer aprender, pero no menosprecio los condicionantes organizativos.

(D_S_PU_T2: 22-22)

Además de estos condicionantes ser considerados como los más influyentes, los profesionales creen que son **lo más difíciles de gestionar**. En este punto, los entrevistados valoran la necesidad de gestionar los condicionantes organizativos de tal manera que los personales no condicionen de forma negativa o, al menos, se minimicen sus efectos negativos.

Está claro que los condicionantes personales influyen, pero organizamos de tal manera que no hayan de influir tanto y los que influyen más al final son los organizativos, la estructura que has ido organizando.

(D_P_PU_G5: 20-20)

b. Condicionantes personales

El condicionante personal más señalado por los entrevistados es la **predisposición** de los profesionales para aprender informalmente, ya que la actitud y el interés que estos tengan puede actuar como motor o inhibidor del AI.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- La parte personal, si tú no estás dispuesto o en disposición de los inputs que te vayan entrando ir creyéndotelos, no tienes esta visión de observar, reflexionar, pueden poner todo lo que quieras que no lo harás.

(D_P_PU_L1: 23-23)

- Siempre va por delante la parte personal, porque si uno no tiene interés o dice “ostras, yo no lo he hecho nunca” o “puf”, en cambio alguien que te dice “venga va, vamos”.

(P_P_PU_L2: 37-37)

Otro de los condicionantes que se ha ido repitiendo durante las entrevistas es el **individualismo docente**. Los propios docentes, sobre todo los de los **centros secundaria**, reconocen que sus formas de trabajo individualistas impiden que tengan lugar muchas actividades de AI colectivas. La tendencia general es que la mayoría de los docentes de los centros de secundaria se guardan sus aprendizajes para sí mismos, de tal manera que difícilmente llegan a trascender a nivel colectivo y organizativo.

- En ocasiones puntuales, que rompen la regla del individualismo, hay algunos profesores que ayudan, explican, pero siempre en casos concretos, porque no es una regla general.

(P_S_PU_B4: 11-11)

Un tercer condicionante personal, que tiene implicaciones a nivel de AI colectivo y organizativo, es el relacionado con las **habilidades interpersonales** de los profesionales. En sintonía con el individualismo docente, los profesionales de los **centros de primaria** ponen mayor atención a la necesidad de precisar de habilidades interpersonales para el éxito del AI.

- Tienes que tener una habilidad para saber transmitir y habilidad social, tienes que saber conectar con la gente. Cuando trabajas con personas, y en la vida en general, la habilidad interpersonal es una de las más importantes.

(P_P_PU_T1: 32-32)

Según uno de los directivos entrevistados, estas habilidades interpersonales requieren ser **trabajadas desde la dirección** para que los docentes sean capaces de transmitir y recibir opiniones de la mejor manera posible.

- Nosotros creamos que esta manera de compartir, que no es fácil porque los maestros se ponen entre comillas en evidencia delante de sus compañeros, ya que estos pueden opinar, hay que trabajarlo mucho desde la dirección para que los maestros lo vivan bien y con asertividad.

(P_P_PU_B6: 13-13)

Una de las razones para estar predispuesto a aprender informalmente para la mejora del puesto de trabajo es **estar comprometido y motivado por el trabajo**. Según los docentes y los directivos, la implicación en el AI depende, en gran parte, del agrado y de la satisfacción que siente el profesional por su trabajo.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- 🗨️ (...) pero a partir de ahí cada día aprendes, porque quiero hacer bien mi trabajo, porque me gusta y no es un trabajo rutinario, es un trabajo que cada día me aporta cosas nuevas, cada día es diferente.

(P_P_PU_T1: 36-36)

- 🗨️ Cuando uno quiere hacer una cosa y quiere aprender se saca el tiempo y se buscan las horas y recursos allá donde sea, el compromiso pienso que es clave.

(P_P_PU_T1: 36-36)

Los docentes identifican en sus entrevistas un conjunto de **capacidades que necesitan para construir aprendizajes informales**, por lo que la ausencia de ellas o su bajo nivel de presencia pueden ser un limitador para el AI. Como se comentó en el punto 8.2. *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas*, algunas de las capacidades para el AI se relacionan con: la capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje, la capacidad para interrelacionar y conectar, la capacidad para filtrar y seleccionar información, entre otras.

La **condición laboral** del profesional también tiene implicaciones para el AI, es decir, hay diferencias en función a si el docente es personal funcionario o contratado. Los profesionales reconocen que cuando un docente es **funcionario** hay más dificultades para conseguir que se implique en su mejora profesional y del centro, ya que ya tiene garantizada su plaza.

- 🗨️ Aquí, en la escuela, somos todos los mismo, funcionarios, quizás en la privada no, entonces meterte mucho en sus cosas tampoco...

(D_P_PU_T5: 33-33)

- 🗨️ Seguramente influye el hecho de que muchos se guardan este *know how* para sus oposiciones.

(P_S_PU_B4: 13-13)

Por último, otro de los condicionantes personales que los entrevistados han comentado ha sido el **sentimiento de pertenencia con el centro**. En estrecha relación con el compromiso y la motivación con el trabajo, los profesionales se implican en el AI cuando sienten que sus aportaciones son valoradas por el centro y sus actuaciones tienen una incidencia a nivel organizativo.

- 🗨️ Y a partir de aquí, yo creo que este aprendizaje informal va solo, cuando te sientes bien, cuando estas a gusto, cuando sientes que formas parte de, cuando hay un sentimiento de pertenencia a, ya no tienes que pedir nada, porque la necesidad se ve porque formas parte de, y el rol del director es llegar a este equilibrio.

(D_PS_PR_T4: 36-36)

8.3.4. Factores externos

Los factores externos no estaban considerados inicialmente en este estudio. Sin embargo, algunos profesionales han valorado condicionantes de índole externa que merecen ser comentados (ver Tabla 76).

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

Tabla 76. Matriz de códigos para la categoría *Factores externos*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
EXTERNOS	■			■		■			
Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
EXTERNOS	■								

Un primer condicionante hace referencia a la **formación inicial del profesorado**. Algunos docentes señalan que la ausencia de actividades de AI durante la formación inicial supone, por un lado, una falta de consciencia docente sobre la importancia del AI para el desarrollo profesional y, por otro lado, bajas capacidades docentes para este aprendizaje.

Yo pienso que el tema está en que cuando uno se está formando para maestro tiene que haber una gran parte de esta formación que es aprendizaje informal, ser voluntario en una agrupación, formar parte de equipos de voluntariado, es decir, vivir la experiencia de trabajar en equipo sin una remuneración económica, son experiencias de vida. Hace falta dotar de esta experiencia vital al profesorado, porque entonces entenderá que quiere decir trabajar en equipo y compartir tareas, pero esto no está contemplado en ningún lugar.

(P_P_PU_L2: 37-37)

Siguiendo con la formación inicial, algunos **docentes de la etapa de secundaria** destacan que su **formación está centrada exclusivamente en la especialidad de su materia**. El hecho de que ni siquiera hayan estado formados en cuestiones pedagógicas comporta que no contemplen la necesidad de discutir sobre estos temas o de aprender en contacto con otros docentes cuestiones no relacionadas con su especialidad.

En primaria todos son de la misma carrera, todos han estudiado una pedagogía y aquí no, cada uno venimos de una rama diferente. El máster de profesorado en mi época era un mes de clases aburridísima y después estábamos 3 días en un instituto. Ahora yo llevo a un estudiante de máster y ha estado tantas horas aquí, ha estado en todas las reuniones y claro no es lo mismo hacer un curso de un año entero que de un mes y después el tema de la oposición son temas específicos de la materia, antiguamente sí que te preguntaban cosas de pedagogía, pero ahora no. Lo único que te piden en la oposición de profesorado es que sepas mucho de tu tema.

(P_S_PU_B3: 46-46)

Más allá de la formación inicial, hay quienes creen que no hay posibilidades para el **desarrollo profesional docente**. Por consiguiente, los docentes no sienten ni la necesidad, ni la ambición, ni el deseo de aprender por otras vías para mejorar en su carrera profesional.

La segunda cuestión derivada de esta es que en la sociedad nos falta un sistema de carrera profesional. Somos de las pocas faenas donde la gente no promociona, porque si te promocionan por una miseria de sueldo que ganas de diferencia ganas dos toneladas de males de cabeza y responsabilidades que con un poco de suerte te acabaran quemando. Nos falta un engranaje bueno de carrera profesional.

(P_PS_PR_B1: 27-27)

CAPÍTULO 8.
Resultados cualitativos

Para acabar, se encuentran cuestiones relacionadas con la **ubicación geográfica** que lleva a posibles limitaciones para el aprendizaje profesional. Por un lado, un directivo manifiesta que el hecho de estar en Lleida condiciona sus posibilidades de aprendizaje, ya que encuentra menos oportunidades para este. Por otro lado, otro directivo indica que al estar en un entorno rural siente la necesidad de contactar con otros profesionales de zonas urbanas.

🗨 Aquí en Lleida no hay una formación, no quisiera despreciar a nadie, de primera línea. Pienso que referentes en educación están en Barcelona y no llegan nunca aquí. En Barcelona hay mucha gente puntera y esto te crea una frustración. Sí que hay debate pedagógico en las ciudades pequeñas, pero siempre nos quedamos que parece que seamos la provincia.

(D_P_PU_L1: 46-46)

🗨 Yo siempre digo que yo soy rural y me conviene tener la visión urbana, por eso me gusta tanto ir a Barcelona.

(D_P_PU_G4: 39-39)

8.4. Funciones directivas para el AI

Este cuarto apartado presenta los resultados obtenidos para las cuatro funciones directivas para el AI que este estudio considera: función de gestor, función de facilitador, función de educador y función de desarrollador.

8.4.1. Función de gestor

Los directivos y los docentes han valorado la función directiva de gestor orientada al AI del profesorado. En un primer momento, se presenta una valoración general acerca de esta función y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con las respectivas actuaciones que esta función conlleva (ver Tabla 77).

Tabla 77. Matriz de códigos para la categoría *Función de gestor*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
▲ <input checked="" type="checkbox"/> FUNCION GESTOR-Valoración									
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR-Recursos									■
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR- Evaluación necesidades de							■		
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR- Instalaciones y equipamie			■		■		■		
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR-Tiempo	■							■	

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
▲ <input checked="" type="checkbox"/> FUNCION GESTOR-Valoración		■		■					■
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR-Recursos				■	■				
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR- Evaluación necesidades de									
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR- Instalaciones y equipamie									
<input checked="" type="checkbox"/> GESTOR-Tiempo									

a. Valoración de la función de gestor

Respecto a esta función, hay un acuerdo general por parte de todos los entrevistados, docentes y directivos, al considerar que es la **función más asumida** por los directivos. Por un lado, los docentes perciben que sus directivos pasan la mayor parte de su tiempo gestionando y organizando

cuestiones del centro, ya sean relacionadas con el aprendizaje o no. Cabe destacar que esta percepción acerca del directivo predomina más entre el **profesorado de secundaria**. Por otro lado, los directivos reconocen que tienen la necesidad de asumir esta gestión, ya que no hay otro profesional en el centro que la asuma.

🗨️ Al final nosotros hemos de organizar y gestionar los recursos humanos que tenemos para tirar adelante.

(D_P_PU_B7: 28-28)

🗨️ Creo que en general hay la percepción de que los directivos hacen más faenas de gestores y administradores que de educadores o de compañeros en un centro (...).

(P_S_PU_L1: 43-43)

b. Actuaciones directivas para la función de gestor

Según los directivos, la actuación que más realizan es la **gestión de los tiempos** destinados al aprendizaje informal. Concretamente, estos directivos valoran la necesidad de destinar momentos para este aprendizaje y, por consiguiente, algunos de ellos deciden y crean una planificación horaria para llevar a cabo actividades de AI a nivel de centro.

🗨️ Si yo, por ejemplo, propongo que vayamos a ver escuelas, los maestros no lo pueden decidir, ha de ser el equipo directivo quien decida el día de la semana, nosotros hemos hecho las llamadas (...).

(D_P_PR_T1: 34-34)

Además de gestionar el tiempo para el AI, los directivos **gestionan los espacios** en donde tienen lugar estas actividades de AI en el centro. Específicamente, los **directivos de centros de primaria** manifiestan buscar y crear espacios, más o menos formales, propicios para que el profesorado se encuentre para charlar, compartir y trabajar conjuntamente.

🗨️ Nosotros buscamos que los maestros tengan espacios para hablar, organizar, más que nada porque por la propia forma que tenemos de trabajar necesitan encontrarse y hablar mucho.

(D_P_PU_G3: 28-28)

En cuanto a la gestión de recursos hay discrepancia de opiniones. Por un lado, algunos **docentes de centros de secundaria** sugieren que la gestión que hacen los directivos de los recursos no es del todo efectiva. Estos docentes afirman que muchos recursos no son compartidos desde la dirección o no se saca el provecho esperado. En el caso opuesto, hay **directivos** que aseguran que procuran gestionar los recursos de la manera más eficaz y eficiente para exprimir sus posibilidades.

🗨️ En los centros no hay esta dinámica, las direcciones, los cargos en los departamentos, no comparten información, documentos, y no queda más remedio que buscarlos fuera, en el entorno online.

(P_S_PU_B4: 16-16)

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

Si te acoges única y exclusivamente a lo que la normativa específica se acaba rápido, entonces hay que explotar los recursos. Y explotar los recursos quiere decir dedicarle tiempo a pensar como mejor se pueden organizar. Posibilidades hay tantas como centros educativos, entonces cada centro debe y tiene la obligación de coger todo lo que hay sobre la mesa y decir “vale, ¿esto cómo se organiza?”.

(D_P_PU_B1: 22-22)

Por último, algunos **directivos de centros de primaria** comentan que, cada vez más, están intentando **evaluar las necesidades de formación** de su profesorado de forma más participativa. Los directivos creen que al preocuparse y preguntar directamente al profesorado cuáles son sus necesidades y/o intereses formativos consiguen conocer mejor a su equipo docente.

Llevábamos ya años preguntado al profesorado “¿si tuvieras que hacer alguna cosa que no harías?” entonces hay quién dice “pues sí puedo evitar hacer plástica mejor”, todos somos diferentes.

(D_P_PU_G2: 41-41)

8.4.2. Función de facilitador

Los directivos y los docentes han valorado la función directiva de facilitador orientada al AI del profesorado. En un primer momento, se presenta una valoración general acerca de esta función y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con las respectivas actuaciones que esta función conlleva (ver Tabla 78).

Tabla 78. Matriz de códigos para la categoría *Función de facilitador*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
▲ FUNCION FACILITADOR-Valoración							■		
● FACILITADOR- Participación/toma	■	■					■		■
● FACILITADOR- Relaciones		■		■				■	
● FACILITADOR- Comunidad profesic									
● FACILITADOR- Oportunidades de aj	■	■		■			■		■

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
▲ FUNCION FACILITADOR-Valoración						■		■	
● FACILITADOR- Participación/toma							■		
● FACILITADOR- Relaciones					■				
● FACILITADOR- Comunidad profesic									
● FACILITADOR- Oportunidades de aj			■	■	■				

a. Valoración de la función de facilitador

Según los docentes y los directivos, la función de facilitador es **frecuentemente asumida** por los directivos. Ambos colectivos reconocen que esta función se basa fundamentalmente en **facilitar, mediante la gestión, iniciativas o proyectos a nivel de centro**. No obstante, mientras algunos **docentes de centros de primaria** afirman que sus directivos sí intentan facilitar sus iniciativas personales, **docentes de centros de secundaria** señalan que sus directivos no llegan a facilitar iniciativas a todo el profesorado.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- ☞ Básicamente cuando tienes una idea vas al director para decirle si la puedes llevar a cabo y es quizás una función más de facilitártelo. Sí, yo creo que la de facilitador es clave.

(P_P_PU_G1: 41-41)

- ☞ En mi experiencia, cumplen una función de gestores, pero no son muy eficientes, y no veo que sean facilitadores: en todo caso, he observado que facilitan el trabajo de algunos profesores, pero no llegan a todos.

(P_S_PU_B4: 43-43)

b. Actuaciones directivas para la función de facilitador

Una de las actuaciones más mencionadas respecto a esta función es la **facilitación de oportunidades de aprendizaje**. Generalmente, los directivos se refieren a esta actuación como la proposición de maneras de hacer y/o trabajar, en lugar de proporcionar maneras alternativas a las formales para que el profesorado aprenda. A su vez, los **docentes y los directivos de centros de secundaria** interpretan esta actuación como el traspaso de cursos formativos que llegan al centro.

- ☞ Por ejemplo, he organizado visitas a otros colegios, entonces le digo al profesorado que me interesa que aprenda ciertas cosas les digo “tú, tú y tú vais a ir a esta visita, vais a visitar otros centros para ver cómo lo hacen”.

(D_P_PU_T6: 25-25)

- ☞ Básicamente la información que llega de posibles cursos, que creemos que pueden ser de interés para ellos, pues les dirigimos esos correos.

(D_S_PU_B10: 28-28)

Como caso excepcional, un **directivo de un centro de primaria** afirma que, una vez conoce el plan de trabajo que se ha propuesto cada docente, identifica diferentes oportunidades de aprendizaje y las redistribuye entre su profesorado con el objetivo final de conocer mejor al profesorado y generar dentro del centro un ecosistema de conocimiento de oportunidades.

- ☞ Porque yo conozco y creo que es una tarea importante saber qué se ha propuesto cada maestro de la escuela en su plan de trabajo para ese curso (...) y mirar de ir redistribuyendo esas cosas que crees que pueden ayudar a dar respuesta en su plan de trabajo e intentar filtrar algunas propuestas que sabes que si se las das no les ayudará y se ahogaran. Mirar cómo vas generando este ecosistema de conocimiento de oportunidades, mirar los momentos, en qué momento está cada grupo.

(D_P_PU_B6: 28-28)

En cuanto a la **facilitación de relaciones** dentro del centro, la mayoría de los **directivos de los centros de primaria** reconocen que llevan a cabo diferentes propuestas para generar conexiones entre el profesorado (tutorías entre iguales, codocencia y multidocencia, comisiones interdepartamentales, equipos pedagógicos, espacios de coordinación, etc.). A pesar de que en los **centros de secundaria** no se realicen estas propuestas, más integradas en el trabajo, algunos

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

directivos de esta etapa expresan que, siempre que pueden, promueven las relaciones entre el profesorado; por ejemplo, si un docente necesita ayuda en un tema le pone en contacto con otro docente que sí domina ese tema.

- Después, también nosotros trabajamos por equipos pedagógicos, tenemos unos 10 equipos y cada uno está formado por unos 4 maestros y cada uno está en 3 o 4 y siempre ha de haber uno del equipo directivo en estos equipos pedagógicos.

(D_P_PR_T1: 31-31)

- Lo que ayuda muchísimo es el aprendizaje que podemos hacer aquí entre todos y que cuando una persona haya tenido una situación y ha sabido gestionarla bien, que eso pueda revertir en otra persona. Esto sí que lo dices mucho “oye tal le pasó esto, hizo esto y esto habla con él que seguro que te va a ir bien”

(D_S_PU_B2: 32-32)

Otra de las actuaciones que **los directivos** contemplan es la **facilitación de la participación y de la toma de decisiones** en asuntos de centro. Los directivos de todas las etapas educativas se muestran abiertos a recibir por parte de su profesorado propuestas de actividades o proyectos a realizar y, además, afirman que les dejan que sean ellos los responsables de tirar adelante esa actividad o proyecto. Sin embargo, solo algunos de estos directivos señalan que, más allá de permitir que el profesorado proponga, realmente, también animan a hacerlo creando **equipos impulsores** dedicados a esta labor.

- Intentamos movernos en esta línea de facilitar que la gente participe en la toma de decisiones y si alguien te plantea un proyecto estudiarlo y que las personas que puedan tirar hacia delante el proyecto lo consigan.

(D_P_PU_L1: 30-30)

- También tenemos lo que llamamos los equipos impulsores (...), el equipo impulsor de infantil se ha dedicado a promover la remodelación del patio, los de primaria se han dedicado a diseñar un informe de autoevaluación (...).

(D_PS_PR_B8: 34-34)

Hay una **sensación entre algunos directivos** de que el profesorado no propone porque prefieren que les den las cosas ya hechas y esperan que sea la dirección quien proponga y gestione todo.

- Claro, si te lo gestionan y te lo dan masticado es fácil que me sigas, si tú ves que eso no tira porque tú como maestro no propones. Depende también ya de las relaciones que haya y de las estabildades, pero en teoría aquí la plantilla es bastante estable, a veces también hay algunos que podrían decir y proponer, pero tú también facilita que te lo digan, esto como el huevo y la gallina, debe de ir todo a la vez.

(D_P_PR_T1: 34-34)

En cuanto a la actuación de **facilitar la creación de una comunidad profesional** para generar AI a nivel organizativo, únicamente un **directivo de un centro de primaria** declara que a la hora de

generar aprendizajes que realmente tengan un impacto organizativo es fundamental que todo el centro se sienta participe de estos aprendizajes, o, al menos, sean conocedores de estos.

🗨 Aquí antes cuando se hacían cursos solo iban los que les afectaba directamente y esto lo dejamos de hacer y dijimos “no, no, cuando hacemos una cosa vamos todos” porque no sabemos qué haremos el año que viene, eso primero, y después esto que se hace aquí también afectará allí. Debes de decirles que eso que se hace en tal curso también lo han de conocer el resto, por eso para trabajar en comunidad hemos de estar todos.

(D_P_PU_B12: 31-31)

8.4.3. Función de educador

Los directivos y los docentes han valorado la función directiva de educador orientada al AI del profesorado. En un primer momento, se presenta una valoración general acerca de esta función y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con las respectivas actuaciones que esta función conlleva (ver Tabla 79).

Tabla 79. Matriz de códigos para la categoría *Función de educador*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
▲ FUNCION EDUCADOR-Valoración	■			■	■				■
EDUCADOR-Retroalimentar	■			■				■	■
EDUCADOR-Modelo									
EDUCADOR-Sensibilizar				■	■				
EDUCADOR- Orientar/Acompañar	■			■	■		■		

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
▲ FUNCION EDUCADOR-Valoración	■	■				■		■	
EDUCADOR-Retroalimentar							■		
EDUCADOR-Modelo		■							■
EDUCADOR-Sensibilizar									
EDUCADOR- Orientar/Acompañar								■	

a. Valoración de la función de educador

Tanto los directivos como los docentes reconocen que el directivo **no acostumbra a asumir la función de educador**. Esta función, según la mayoría de entrevistados, la realiza **el jefe de estudios del centro**, ya que es el profesional reconocido para asumir tareas pedagógicas. También hay directivos que consideran que la función de educador la llevan a cabo **entre los mismos docentes** cuando ejercen funciones de coordinación.

🗨 Esta función más de generar, promover, orientar la hace más el jefe de estudios porque es quien tiene la tarea de la parte pedagógica (...).

(D_P_PU_L1: 31-31)

🗨 Esta función está más desarrollada entre iguales, entre los propios maestros, se desarrolla más en los equipos de trabajo. Por ejemplo, las coordinadoras de ciclo tienen mucho esta función. Las coordinadoras son muy importantes porque son los puentes que tenemos con los equipos docentes.

(D_P_PU_G4: 34-34)

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

No obstante, algunos docentes de la etapa de primaria afirman que el directivo asume la función de educador **a nivel organizativo** cuando el centro se plantea llevar a cabo algún cambio que afecta a todo el centro.

- Orientar se pone cuando a nivel de escuela queremos hacer un cambio, no te dice “haz esto” a no ser que sea una cosa de centro. Por ejemplo, cuando hicimos todo el tema del cambio de la evaluación, pues hicimos un curso de evaluación competencial, se habló, se dijo que qué priorizábamos, se habló con todo el claustro, más a nivel de centro de cambio, a nivel individual no tanto

(P_P_PU_L2: 43-43)

b. Actuaciones directivas para la función de educador

La **orientación y el acompañamiento** a los docentes durante su proceso de aprendizaje no es generalmente una de las prácticas más realizadas por los directivos. Sin embargo, de forma esporádica, algunos **directivos de centros de primaria y primaria y secundaria** se reúnen con sus docentes para saber cuáles son sus necesidades de aprendizaje y hablar con ellos sobre sus objetivos de desarrollo profesional. También hay casos en los que los directivos adquieren un rol de orientador cuando tratan de ayudar al profesorado a comprender ciertos temas organizativos.

- De todas maneras, como escuela tenemos una cosa que llamamos GDP, gestión del desarrollo personal, por lo tanto, tenemos un proyecto en el que de manera escalonar vamos teniendo entrevistas anuales con el personal de la escuela y hablamos de estas cosas, “¿en qué momento estás?, ¿cómo te ves de aquí a unos años?, ¿qué te gustaría hacer?”.

(D_PS_PR_B4: 33-33)

- Otra es que yo misma en los claustros les ayudo, les enseño y les explico ciertos aspectos, sobre todo, a nivel de normativa que deberían conocer para actuar correctamente.

(D_P_PU_T6: 27-27)

En muy pocas ocasiones los docentes sienten que sus directivos les proporcionan **retroalimentación** durante el proceso de aprendizaje o durante el ejercicio profesional. Es más, los **docentes de los centros de secundaria** declaran que sus directivos desconocen lo que hacen por lo que difícilmente pueden retroalimentarles. Un directivo de un centro de primaria y secundaria matiza que para que se de esta retroalimentación el directivo debe antes empoderar al docente en algún asunto para que después se lleve a cabo un seguimiento.

- Nosotros estamos haciendo las evaluaciones y, de pronto, hay un claustro para explicar cómo se han de hacer y tal y nuestro departamento ya lo tenía hecho, pero el director ni lo ha mirado, entonces han buscado otro modelo de otro instituto y dices “hombre mírate también los de este instituto porque a lo mejor hay interesantes y no nos haces repetir el trabajo”. Claro si no se mira las cosas no te las puede corregir.

(P_S_PU_B3: 40-40)

Algunos entrevistados han hecho referencia a la **sensibilización** en torno a la necesidad e importancia del AI para el desarrollo profesional y organizativo. Mientras **directivos de centros de primaria** manifiestan trabajar las individualidades para garantizar que el profesorado esté dispuesto y motivado a aprender informalmente, **docentes de centros de secundaria** puntualizan que, por un lado, sus directivos no les sensibilizan porque ellos mismos no están sensibilizados y, por otro lado, cuando sus directivos buscan motivarles traen a profesionales externos para ello.

🗨️ Nosotros hemos decidido como equipo directivo seguir este camino y hemos tenido que trabajar mucho las individualidades para que todo el mundo se suba al carro.

(D_P_PU_G3: 28-28)

🗨️ En ocasiones, si una Dirección no comparte esta forma de ver, o no tiene la visión necesaria para ello, estas oportunidades se dejan perder, o se realizan cosas de tipo formal, aparente, pero que no consiguen llegar a todos los profesores, implicarles y motivarles realmente.

(P_S_PU_B4: 29-29)

En cuanto a la actuación de actuar para **ser un modelo o referente** del AI, algunos **directivos de centros de primaria y primaria secundaria** sugieren que para ser referentes han de implicarse y participar en las actividades de AI que se llevan a cabo a nivel de centro. Estos directivos consideran que solo conseguirán ser modelos del AI para los docentes si se ponen ellos como ejemplo, muestran cómo se hace y aprenden informalmente con el profesorado.

🗨️ Empoderar al profesorado requiere de unas fases previas, has de ser antes un referente, antes de implicarte como director, si ellos no detectan en los directores unas ganas de construir, de crecer... ellos no generaran esas ganas por sí mismos.

(D_PS_PR_T3: 27-27)

8.4.4. Función de desarrollador

Los directivos y los docentes han valorado la función directiva de desarrollador orientada al AI del profesorado. En un primer momento, se presenta una valoración general acerca de esta función y, seguidamente, se muestran los resultados en relación con las respectivas actuaciones que esta función conlleva (ver Tabla 80).

Tabla 80. Matriz de códigos para la categoría *Función de desarrollador*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
▲ FUNCION DESARROLLADOR-Valoración		■	■	■				■	
DESARROLLADOR-Perfiles de profes:	■								
DESARROLLADOR-Profesionales con	■						■		■

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
▲ FUNCION DESARROLLADOR-Valoración									
DESARROLLADOR-Perfiles de profes:									
DESARROLLADOR-Profesionales con					■	■	■		

a. Valoración de la función de desarrollador

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

Todos los directivos entrevistados valoran esta función **como un ideal** a conseguir, como el **máximo nivel de pretensión** a alcanzar respecto a su rol para el AI. No obstante, los directivos reconocen que, realmente, en la mayoría de casos, no llegan a asumir esta función porque para ello se requiere que las otras tres funciones estén muy bien consolidadas.

 Yo creo que cuando uno se coloca aquí (función de desarrollador) es más un deseo que otra cosa, a mí me gustaría proyectarme como directivo aquí, sería un reto.

(D_PS_PR_B11: 27-27)

Sin embargo, algunos **directivos de centros de primaria** declaran que están en el camino de intentar ser desarrolladores de docentes. Estos directivos creen que lograrán asumir la función de desarrollador incorporando al **centro en un proceso de mejora continua**, en donde el directivo, mediante un liderazgo distribuido, otorgará responsabilidades al profesorado para empoderarlo durante este proceso.

 Todo y que el centro es nuevo, cambiamos toda la metodología de trabajo y aquí tuvimos que empoderar mucho a los maestros porque si ellos no se implicaban esto no funcionaba.

(D_P_PU_G3: 29-29)

b. Actuaciones directivas para la función de desarrollador

Algunos docentes y directivos señalan que la principal actuación que llevan a cabo los directivos para asumir esta función es crear **perfiles de profesionales con nuevas responsabilidades**. Concretamente, los directivos promueven el AI del profesorado creando figuras de coordinación y/o equipos de trabajo, de tal manera que involucran a determinados docentes en otras tareas haciéndoles responsables de estas.

 Aquí, por ejemplo, si preguntaras sí que tenemos profesorado que está liderando cosas, proyectos, la coordinadora TAC está liderando un proyecto de innovación.

(D_P_PU_L1: 34-34)

 Hay unos equipos de personas llamados equipos impulsores que se encargan de focalizar aquel curso en un proyecto determinado.

(P_PS_PR_B1: 40-40)

Esta creación de perfiles de profesionales con nuevas responsabilidades genera disconformidad entre algunos docentes. Concretamente, estos docentes consideran que los directivos no están realmente empoderando al profesorado y, si así lo fuera, se trata de un mecanismo para favorecer a determinados docentes.

 Yo creo que en el momento en que crea un coordinador piensa que ya crea líderes, un líder no es el que yo digo es coordinador y es amigo mío y ya lo he empoderado, no, tiene que haber algo más detrás.

(P_P_PU_T1: 44-44)

Únicamente un **directivo de un centro de primaria** afirma que procura crear **perfiles de profesionales para el AI**, reconociendo las experticias de cada docente y convirtiéndole en referente para los otros docentes. De esta manera, el directivo genera una red de docentes expertos en diferentes cuestiones para facilitar el contacto y el traspaso de conocimientos entre ellos.

Por otro lado, aprovechamos mucho el hecho de que si hay un profesor que está muy formado en una materia en concreto, pues darle el rol de ser el referente en ese aspecto y que la gente sepa que pueden ir a consultarles. Tú les das la capacidad de que puedan ayudar y orientar a la gente.

(D_P_PU_L1: 30-30)

8.5. Condicionantes del rol directivo para el AI

Una vez analizadas las cuatro funciones directivas para el AI, se dedica este apartado a exponer los resultados referentes a los posibles condicionantes que podrían explicar los anteriores resultados. Estos condicionantes quedan clasificados en tres tipos de factores: personales, del puesto directivo y organizativos.

8.5.1. Factores personales

Los entrevistados han identificado y valorado posibles condicionantes relacionados con el propio directivo que determinan su rol para el AI del profesorado (ver Tabla 81).

Tabla 81. Matriz de códigos para la categoría Factores personales.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
COND-DIR-PER-Formación directiva									
COND-DIR-PER-Imagen de su equipo d									
COND-DIR-PER-Estilo de dirección									
COND-DIR-PER-Carácter del directivo									
COND-DIR-PERS-Imagen creada a parti									

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
COND-DIR-PER-Formación directiva									
COND-DIR-PER-Imagen de su equipo d									
COND-DIR-PER-Estilo de dirección									
COND-DIR-PER-Carácter del directivo									
COND-DIR-PERS-Imagen creada a parti									

Un primer condicionante mencionado es el **carácter del directivo**. El “yo directivo” conformado por los intereses y/o valores personales influyen en el directivo a la hora de posicionarse como tal y de actuar de una manera u otra. A su vez, en relación con el carácter directivo, los entrevistados mencionan como condicionante el **estilo directivo**. La manera personal en cómo el directivo decida afrontar su cargo, es decir, su ideal de centro, su visión de modelo de dirección, cómo decida relacionarse con los docentes, entre otras cosas, determina el hecho de que el directivo asuma más unas funciones u otras.

Seguramente haya gente que deje más esta parte de gestión y haga más la de educador... esto depende un poco de caracteres.

(D_P_PU_G2: 33-33)

- 🗨 Tiene que ver esto con los estilos de dirección, yo entiendo que hay personas que se sienten muy directores y, por tanto, tienen la sensación de que toman muchas decisiones y después hay otros estilos. Yo me identifico más con este, en el que tú haces una gestión de las situaciones, recoges y proyectas eso desde el punto de vista institucional.

(D_PS_PR_B4: 11-11)

Otro condicionante es el referido a la **formación del directivo**. Tanto docentes como directivos coinciden en que un directivo debe estar formado en diferentes temas, ya que quizás la falta de formación en determinados temas lleva a su no consideración. Un directivo debe estar capacitado para saber gestionar el centro, pero también para saber liderar a las personas. Concretamente, algunos directivos destacan que para asumir la función de desarrollador necesitan estar formados para adquirir unas determinadas capacidades, puesto que muchos directivos carecen de ellas o desconocen su importancia.

- 🗨 Esta parte de desarrollador es muy importante, pero no sé hasta qué punto tanta gente como opina serlo tiene realmente la capacidad.

(D_P_PU_B1: 28-28)

- 🗨 Primero la formación de esta persona, una persona con una formación más económica, analítica, organizativa tendrá sesgo.

(P_PS_PR_B1: 41-41)

La **imagen que el directivo tenga acerca de su equipo docente** resulta ser otro de los condicionantes personales más determinantes. Según la mayoría de los directivos entrevistados sus actuaciones orientadas al AI de su equipo docente dependen, en gran parte, de cómo sea este equipo. La imagen subjetiva que el directivo construye a partir de su percepción acerca de su profesorado (forma de ser, formas y ganas de trabajar, capacidades) influye en su decisión sobre cómo afrontar su rol para el AI del profesorado.

- 🗨 Depende del claustro con el que cuentas, para mí es importante si hay un claustro que realmente está abierto a este aprendizaje informal.

(D_P_PR_B3: 29-29)

Ligado a lo anterior, según los directivos, **la imagen que su profesorado crea sobre ellos y, por consiguiente, la percepción de los directivos de esta imagen** acaba condicionando a la imagen personal que construye sobre sí mismo el directivo. Por tanto, la imagen personal del directivo, basada en sus percepciones sobre su persona, incide en cómo el directivo decide actuar en relación con su profesorado.

- 🗨 Mi experiencia es que cuando empiezas como director de golpe tus compañeros te ven diferentes. Al principio en los claustros costaba mucho que la gente interviniera porque venían de otro modelo de gestión, pero con el tiempo estamos intentando que

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

cada vez sean más dinámicos. Pero lo cierto es que muchos de ellos te ven como director, porque realmente lo eres y no siempre está de acuerdo contigo.

(D_P_PU_G1: 28-28)

8.5.2. Factores del puesto directivo

Los entrevistados han identificado y valorado posibles condicionantes relacionados con el puesto directivo que determinan el rol directivo para el AI del profesorado (ver Tabla 82).

Tabla 82. Matriz de códigos para la categoría *Factores del puesto directivo*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
COND-DIR-PD-No formación en gestión									
COND-DIR-PD-Aislamiento del puesto directivo		■				■			
COND-DIR-PD-Multiplicidad y exceso de tareas		■	■			■			

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
COND-DIR-PD-No formación en gestión		■				■			
COND-DIR-PD-Aislamiento del puesto directivo							■	■	
COND-DIR-PD-Multiplicidad y exceso de tareas	■			■			■		■

La **multiplicidad y el exceso de tareas** que conlleva el puesto directivo es uno de los principales condicionantes reconocido tanto por directivos como por docentes. El puesto de trabajo del directivo implica tener bajo control todos los elementos que configuran un centro, tanto los previsibles como los no previsibles. Además, los directivos afirman que la obligación y la urgencia de asumir tal carga de trabajo burocrático y administrativo les imposibilita dedicarse a otros temas que podrían ser importantes.

☞ Nos estamos encontrando los directores que hay tal carga de tarea administrativa que, por un lado, aprendes el funcionamiento de esas tareas administrativas, pero la parte de funcionamiento pedagógico del centro va quedando no descuidada, pero sí que la acabas delegando cuando hay cosas que te gustaría hacer a tú mismo.

(D_S_PU_B10: 22-22)

☞ A mí me gustaría romper una lanza a favor de los directores y es que la carga burocrática de la Administración es demoledora, la carga que representa la atención a las familias es demoledor, por tanto, nos volvemos a encontrar con lo mismo.

(P_PS_PR_B1: 40-40)

El directivo al estar centrado y sumergido en sus tareas burocráticas y administrativas, que tienen lugar en su despacho, queda aislado del resto de los profesionales y, en general, de lo que pasa en el centro. Este **aislamiento del puesto directivo** dificulta la relación con los docentes y conlleva su desconexión con la práctica docente y, por tanto, con la mejora de la misma.

☞ El día a día te obliga a generar una cantidad de trabajo burocrático que te impide acceder y estar en las aulas con los profesores.

(P_P_PU_B1: 28-28)

CAPÍTULO 8.
Resultados cualitativos

Otro de los condicionantes relativos al puesto directivo es la **preparación que demanda el puesto**. Concretamente, el puesto directivo exige unas competencias específicas (gestión institucional, gestión administrativa y económica, gestión de los recursos humanos, etc.) que la mayoría de los profesionales que acceden a la dirección no disponen. Este hándicap de convertirse en gestores supone en los directivos una preocupación y una consideración exclusiva hacia estas tareas de gestión, en detrimento de todas las otras.

Los que estamos en la dirección de centros educativos somos de formación pedagógica y entonces nos encontramos que hemos de asumir otra función que es la económica, gestión de plantilla y en eso no hemos estado formados.

(D_P_PU_B7: 29-29)

8.5.3. Factores organizativos

Los entrevistados han identificado y valorado posibles condicionantes relacionados con el centro educativo que determinan el rol directivo para el AI del profesorado (ver Tabla 83).

Tabla 83. Matriz de códigos para la categoría *Factores organizativos*.

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
COND-DIR-ORG-Metodología de traba			■						
COND-DIR-ORG-Estructura y cultura de								■	
COND-DIR-ORG-Tipología de centro							■		

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
COND-DIR-ORG-Metodología de traba			■						
COND-DIR-ORG-Estructura y cultura de									■
COND-DIR-ORG-Tipología de centro	■		■						

Más allá de factores personales y del puesto directivo, **la estructura, la cultura y el clima del centro** actúan como condicionantes del rol directivo para el AI. Algunos directivos reconocen que sus actuaciones para promover el AI del profesorado tendrán lugar si la estructura del centro no es jerárquica y permite la coordinación entre docentes y si, a su vez, la cultura acoge la comunicación multidireccional y el trabajo en equipo entre sus hábitos y valores.

Si tienes el claustro más cercano y tienes un nivel en el que vas más allá de la pura gestión el papel de facilitador es más fácil. Tienes la confianza, la gente sabe que lo que estás diciendo será bueno para ellos y para la escuela, pero claro primero has de conseguir el clima. Cuando no tienes las características óptimas para facilitar has de ir a la gestión pura y dura.

(D_P_PU_B5: 29-29)

Los directivos creen que sus posibilidades para asumir unas funciones u otras para el AI dependen de la **tipología de centro** en el que están. Más que la titularidad del centro, los entrevistados señalan la etapa educativa y el número de docentes como variables condicionantes. Los directivos creen que tienen más facilidades para asumir la función de desarrollador en centros de la etapa de primaria y con un número reducido de docentes.

☞ También pasa que a medida que subimos de etapa los indicadores de calidad van más de cara a resultados de pruebas, en cambio en primaria son de otra índole, más en la línea de aprendizaje informal.

(D_PS_PR_B11: 28-28)

En relación con lo anterior, la **metodología de trabajo** del centro es otro de los condicionantes identificados por los entrevistados. Los directivos consideran que el trabajo colaborativo y una mayor inclinación hacia el desarrollo de proyectos de innovación, más propio en centros de la etapa de primaria, suponen más facilidades para el directivo a la hora de promover el AI del profesorado.

☞ Si tu proyecto de centro es buscar una cierta estabilidad, utilizar libros y que no haya dinámicas de cambios pues es más complicado.

(D_P_PU_G2: 16-16)

8.6. Estrategia directiva para el AI

Este último apartado presenta los resultados obtenidos acerca de la posible creación de una estrategia directiva para la facilitación y promoción del AI del profesorado. Por ello, en un primer momento, los docentes y los directivos han propuesto y valorado diferentes actuaciones que esta estrategia podría contemplar y, en un segundo momento, los directivos han considerado posibles retos y dificultades que se podrían encontrar en el desarrollo de esta estrategia.

8.6.1. Líneas de actuación

La variedad de actuaciones directivas que docentes y directivos han planteado quedan agrupadas en tres líneas de actuación: (a) Actuaciones de sensibilización y activación del AI; (b) Actuaciones de construcción y promoción del AI y (c) Actuaciones de transmisión e institucionalización del AI (ver Tabla 84).

Tabla 84. Matriz de códigos para la categoría *Líneas de actuación*.

Sistema de códigos	D_P_P...	D_PS...	D_PS...	D_S_P...	D_S_P...	D_S_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...	D_P_P...
Actuaciones de transmisión/institucion	■		■	■			■	■		■
Actuaciones de construcción y promoci	■	■			■		■		■	■
Actuaciones de sensibilización/activaci	■		■	■			■	■		■

Sistema de códigos	P_P_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_S_P...	P_PS...	P_P_P...	P_P_P...	P_S_P...
Actuaciones de transmisión/institucion	■						■	■	
Actuaciones de construcción y promoci	■	■		■				■	■
Actuaciones de sensibilización/activaci	■		■	■			■		■

a. Actuaciones de sensibilización y activación del AI

La gran mayoría de entrevistados menciona como primera actuación directiva el **acoger y conocer a cada uno de los docentes** que forman parte del centro. Los directivos deberían de conocer personal y profesionalmente a su equipo docente, sus intereses, sus ambiciones, sus conocimientos, sus fortalezas, sus objetivos de formación, sus pretensiones dentro del centro, etc. Esta actuación resulta clave, ya que, por un lado, los directivos dispondrían de más información sobre su equipo docente y, por otro lado, estos docentes se sentirían escuchados por sus directivos y valorarían que estos se interesen por lo que saben, lo que hacen y lo que quieren.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- Porque yo conozco y creo que es una tarea importante saber qué se ha propuesto cada maestro de la escuela en su plan de trabajo para ese curso (...).

(D_P_PU_B6: 28-28)

- Él tiene que tener un acercamiento personal a cada profesor, saber las necesidades de cada uno, podrían tener unas reuniones a principios de curso, unos cuestionarios para conocerlos un poco.

(P_P_PU_T1: 53-53)

Con lo que respecta a la acogida, algunos entrevistados mencionan la posibilidad de **crear figuras de mentores**, en donde un docente más experimentado pueda dar apoyo a otro menos experimentado. De esta manera, los docentes aumentarían su sentimiento de pertenencia con el centro y, además, se reconocería al docente más experimentado su experticia.

Una segunda actuación, ligada a la anterior, sería **identificar, reconocer y dar a conocer las fortalezas y habilidades de cada docente**. Algunos directivos creen que muchas veces el propio profesorado no conoce sus potencialidades y, por ello, los directivos deberían de ser capaces de identificarlas, ponerlas en valor y darlas a conocer.

- (...) el gran reto del director es identificar los potenciales de cada uno de sus miembros de su organización, porque todos tienen alguna cosa a aportar, uno quizás es más creativo, otro quizás es más metódico, por tanto, la capacidad de traer el potencial de cada miembro de su organización, está el gran reto del director.

(D_PS_PR_T3: 34-34)

Otra de las actuaciones consideradas es **la creación de espacios para encuentros informales, acogedores, que permitan generar climas positivos, agradables y de confianza entre el profesorado**. La idea es que el profesorado comparta libremente sus preocupaciones e inquietudes y libremente, también, los otros docentes se dispongan a querer ayudarlo, generando así un sentimiento de colectividad entre los docentes.

- A veces entre nosotros tenemos una mirada los unos de los otros que no nos aceptamos y por eso espacios para poder hacer cohesión, para mejorar los climas de centro.

(D_P_PU_L1: 40-40)

A partir del conocimiento que el directivo dispone sobre su profesorado (necesidades y objetivos de formación) y de la identificación de las necesidades formativas del centro, los directivos valoran como actuación estratégica clave el **planificar un proyecto formativo de centro** que establezca objetivos de desarrollo organizativo, acogiendo e implicando a todo el profesorado. Uno de los directivos entrevistados destaca que este proyecto debe de contemplar y hacer visible el aprendizaje informal para crear consciencia en el profesorado de su contribución para el desarrollo profesional y organizativo.

- Y tener estrategias de largo recorrido, no de corto, tú has de planificar las cosas a largo y después planificar las cosas temporalmente. Yo siempre digo, un director siempre va avanzado al momento, ha de vivir el presente y observar el presente pero mentalmente ha de ir avanzando.

(D_P_PU_B7: 34-34)

- Debería de ser visible, de hecho, lo del aprendizaje informal no es una cosa que consideremos como a prioritaria, cuando tú ves proyectos de dirección o planes anuales la informal no sale nunca aquí, esto se debería de visibilizar.

(D_P_PU_B12: 36-36)

En relación a este proyecto, según los propios directivos, el directivo se debería de encargar de **dar a conocer el proyecto y de entusiasmar al profesorado** en torno a este para conseguir su implicación, pudiendo hacer que cada uno de los docentes se sienta identificado con el proyecto.

- Primero ha de ser capaz de distanciarse de la realidad para poder tener esa visión y esta misión de hacia dónde va la escuela, por tanto, esto es muy importante y es una función más personal del director que ha de compartir constantemente con su equipo y, por otra parte, tiene que ser capaz de aterrizar esta visión en el día a día y ser capaz de transmitirla de manera individual a sus colaboradores.

(D_PS_PR_B4: 33-33)

b. Actuaciones de construcción y promoción del AI

Los entrevistados consideran que una buena manera para dar a conocer y reforzar las potencialidades de cada docente es **crear espacios para que el profesorado pueda compartir sus conocimientos y habilidades**. A su vez, estos espacios permitirían aprovechar el potencial interno del centro para generar conocimiento compartido.

- Es aprovechar el potencial que tenemos dentro porque si no la gente no se siente valorada y si lo tienes dentro para que buscarlo fuera.

(D_P_PU_B1: 29-29)

- Aquí sí que lo hemos pensado, pero nunca se ha acabado haciendo lo de compartir tus habilidades con los otros, por ejemplo, si uno sabe hacer funcionar el Excel pues decir “venga va tres sesiones para esto”, yo por ejemplo que he hecho muchas cosas de teatro y tal pues “venga va explica cuatro cosas”, sí que se ha hablado, pero no se ha llegado a hacer porque no es una prioridad.

(P_P_PU_L2: 52-52)

Además de estos espacios de compartir, según los entrevistados, los directivos también podrían **crear espacios abiertos al debate y a la discusión** sobre temas de interés o preocupación a nivel de centro. Los docentes creen que a partir de estas conversaciones más pedagógicas se podrán **generar conexiones de aprendizaje y conexiones de docentes**. Por su parte, los directivos piensan

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

que estos espacios permitirían **promover la participación de los docentes y empoderarlos en la toma de decisiones** de asuntos de centros.

- 🗨 Mirar de organizar el tiempo de la escuela y el espacio para realmente encontrar momentos de conversa pedagógica, entre comillas profunda, dentro del claustro, por tanto, repensar eso que pasa en la escuela y tomar decisiones (...).

(D_P_PU_B6: 34-34)

- 🗨 Establecer unos espacios de reflexión y debate sin una percepción fiscalizadora desde la dirección, sino de construcción de puentes de aprendizaje entre los docentes.

(P_P_PU_L2: 52-52)

La siguiente actuación engloba dos actuaciones en sí misma. Por un lado, los entrevistados hacen referencia a la **creación de actividades o proyectos de mejora a nivel de centro**, que supongan formas de trabajo más colaborativas y coordinadas entre docentes. Por otro lado, para poner en marcha estas actividades o proyectos, los directivos deberían de **crear equipos de trabajo** conformados por docentes de diferentes etapas y/o disciplinas y asignar y distribuir a cada uno de estos docentes roles y responsabilidades.

- 🗨 A nivel colectivo y organizativo ofrecer espacio y tiempo para la coordinación y trabajo más en equipo y multidisciplinario.

(P_S_PU_L1: 55-55)

- 🗨 Hace falta que desde las direcciones nos replanteemos sobre esta organización y sobre cómo reinventar esta organización, porque muchas escuelas que vas visitando ves que la organización es como muy clásica, nos organizamos por ciclos, por comisiones, y quizás no se reúnen por algún proyecto que se realiza en una clase y a mí me interesa y voy, es decir, crear otro tipo de organización dentro del centro que permita, que vincule a la persona a eso que pasa y no por el lugar que ocupa.

(D_P_PU_B6: 22-22)

c. *Actuaciones de transmisión e institucionalización del AI*

Una primera actuación directiva que comentan los entrevistados sería **crear espacios de difusión** para transmitir aquellos aprendizajes que cada docente individual o colectivamente ha aprendido informalmente. Estos espacios de difusión representarían una oportunidad para crear consciencia de estos aprendizajes informales, ya que según los entrevistados al no formalizarse pasan desapercibidos o caen rápido en el olvido. A su vez, el directivo procuraría que se recojan todos los aprendizajes y se difundan a nivel organizativo. Además, uno de los directivos entrevistados hace referencia a la posible **creación de algún tipo de espacio (virtual o presencial) que permita almacenar y dejar evidencias** de estos aprendizajes.

- 🗨 Pero yo muchas veces aliento a escuchar eso que se dice en los pasillos y digo hablémoslo de manera formal porque así se aprovecha, porque si no lo que se habla de manera informal se pierde y no se recoge y se hacen evidencias. Para mí es escuchar informalmente lo que pasa y reconducirlo y formalizarlo, ponerlo en un entorno

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

formal para sacar una evidencia y también hacerlo participe a todo el grupo, porque esto puede salir de un núcleo y darlo a conocer y darle valor en un entorno formal hace que eso que ha salido de lo informal coja forma.

(D_P_PU_B7: 27-27)

Entonces el tema es recoger eso que están haciendo nuevo, que no está puesto en ninguna parte simplemente es una experiencia, recogerla y transmitirla.

(D_S_PU_B2: 25-25)

Uno de los docentes menciona la necesidad de tener una **base de datos** con doble funcionalidad, por un lado, que **integre todos los perfiles de docentes del centro** con sus conocimientos, experticias y hobbies y, por otro lado, que **permita la creación de flujos de información y comunicación** entre estos docentes.

Sí eso estaría bien tener como una base de datos, así como la tenemos de los padres porque nosotros buscamos a las familias y les pedimos en que son habilidosos por si queremos hacer alguna cosa, un poco estaría bien tener en que uno puede ser especialista y en que me puede dar un golpe de mano. Esto no está sistematizado.

(P_P_PU_L2: 53-53)

Por último, los entrevistados creen oportuno **establecer una planificación** que contemple todos los anteriores **momentos y espacios para el AI** y queden **integrados en la jornada laboral**.

Por tanto, un objetivo sería integrar dentro del horario de manera periódica espacios donde se pueda producir este aprendizaje

(P_P_PU_G1: 48-48)

8.6.2. Retos y dificultades

Una de las principales dificultades que identifican los directivos se encuentra relacionada con el propio hecho de no poder desarrollar la estrategia por **falta de tiempo**. Estos directivos reconocen que se sienten desbordados en su día a día, ya que deben de atender y gestionar asuntos urgentes, por lo que acaban delegando en figuras de coordinación asuntos importantes que le son propios.

El día a día del centro no te permite profundizar en temas de organización pedagógica, entonces tienes que ir delegando.

(D_S_PU_B10: 22-22)

Sí, lo que pasa que el tiempo, que es un condicionante organizativo es fundamental, el día a día en una escuela es brutal.

(D_PS_PR_B4: 21-21)

Una segunda dificultad o reto que contemplan los directivos son las posibles **reticencias por parte de algunos docentes** a participar de actividades o dinámicas de AI. Los directivos afirman que

CAPÍTULO 8. Resultados cualitativos

siempre hay un parte del equipo docente que, por miedos, inseguridades o desmotivación, no se muestran dispuestos a implicarse en todo aquello que se aleje de dar clases.

🗨 Para mí lo que condiciona es que quiero que la gente esté motivada para trabajar, por eso el mayor condicionante es la gente que tengo delante.

(D_P_PU_B5: 22-22)

Otro tema que preocupa a los directivos es el referido a las **relaciones entre docentes**, ya que consideran que el AI requiere de climas de confianza entre docentes y no todos ellos están preparados para exponer sus preocupaciones o para recibir opiniones y/o críticas de sus compañeros.

🗨 Nosotros creemos que esta manera de compartir, que no es fácil porque los maestros se ponen entre comillas en evidencia delante de sus compañeros, ya que estos pueden opinar, hay que trabajarla mucho desde la dirección para que los maestros lo vivan bien y con asertividad.

(D_P_PU_B6: 13-13)

Algunos directivos manifiestan que **no estarían capacitados para desarrollar esta estrategia**, ya que desconocen de qué manera el AI contribuye al aprendizaje profesional y, por tanto, no sabrían como generarlo e impulsarlo en el profesorado.

🗨 Evidentemente para esto se necesita formación, porque evidentemente yo no puedo hacer esto si no me han formado. Tiene que haber una formación que te ayude a saber aprovechar y mejorar toda la parte del aprendizaje informal del profesorado. Pienso que los directores como directores también necesitan formación en este tema, porque nosotros lo que sabemos es porque nos hemos buscado la vida.

(D_S_PU_B9: 29-29)

8.7. A modo de síntesis

En este capítulo se han presentado los resultados derivados del análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las entrevistas, como segundo instrumento para la recogida de información. Las entrevistas han sido construidas específicamente para contrastar, profundizar y ampliar los resultados cuantitativos, y, así, obtener información más exhaustiva acerca del objeto de estudio. Estas entrevistas han sido realizadas a 33 profesionales (24 directivos y 9 docentes) de centros educativos de Cataluña.

De igual manera que los resultados cuantitativos, la presentación de los resultados cualitativos se han organizado a partir de las subdimensiones teóricas del estudio. En este caso se han considerado la totalidad de las subdimensiones: (1) carácter del AI; (2) actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas; (3) condicionantes del AI; (4) funciones directivas para el AI; (5) condicionantes del rol directivo para el AI y (6) estrategia directiva para el AI.

Un análisis global de los anteriores resultados permite determinar los principales resultados que resultan clave de cara a la comprensión del rol que juega el directivo a la hora de facilitar y promover

el AI del profesorado en los centros educativos. Estos principales resultados quedan organizados a partir de las anteriores subdimensiones.

En relación con el carácter del AI

- Los directivos y los docentes valoran la necesidad de construir aprendizajes informales para la mejora profesional ante las carencias y/o problemáticas que detectan en la formación formal: escasa utilidad, falta de practicidad y, en el caso de los directivos, insuficiente oferta formativa continúa ofrecida por el Departament. El aprendizaje informal permite construir aprendizajes más personalizados e inmediatos, ya que parten de las necesidades profesionales concretas, están vinculados al contexto de trabajo y se construyen o se abordan en el momento que se requieren.
- El aprendizaje propio es la primera fuente personal de AI para los directivos y los docentes. Estos reconocen aprender en la mayoría de los casos de sí mismos, pero vinculados a sus puestos de trabajo, por tanto, de sus errores, de las situaciones que experimentan, etc. En muchas ocasiones las dinámicas internas del centro y de los profesionales (por ejemplo, las rutinas, el individualismo, el automatismo) dificultan la construcción de aprendizajes informales en relación con otros profesionales.
- Como segunda fuente personal de AI, los profesionales aprenden con sus iguales. Los docentes aprenden con otros docentes y los directivos con otros directivos o con miembros del equipo directivo, ya que las funciones, tareas y situaciones vividas son similares.
- La reflexión individual es la actividad más utilizada para aprender informalmente, ya que es una actividad diaria integrada en la práctica profesional e implícita en la mayoría de las actividades de AI. La reflexión colectiva acostumbra a estar conectada a la reflexión individual, como parte de un ciclo de aprendizaje, y puede ser una actividad iniciada por el profesional o por el centro.
- Los docentes de centros de primaria, a diferencia de los de secundaria, llevan a cabo más actividades basadas en la consulta y en la observación a compañeros, ya que las relaciones entre los docentes son más cercanas y hay más posibilidades de relación.
- Los directivos destacan la participación en proyectos de centro como una de las principales actividades para aprender informalmente a nivel individual, colectivo y organizativo. Resulta ser una actividad integrada en la práctica profesional, no comporta tiempo extra, y sus tareas llevan asociadas el resto de las actividades de AI: reflexión individual y colectiva, consulta de recursos online, etc.
- Los centros educativos, sobre todo los de primaria, organizan y promueven que sus docentes visiten otros centros cercanos para aprender de ellos.
- El AI se encuentra implícito en la práctica profesional por lo que sus resultados de aprendizaje son, en muchas ocasiones, inconscientes al quedar enlazados con las actividades o tareas profesionales. Todo y eso, se mencionan resultados generales y resultados a nivel individual, colectivo como organizativo.
 - Generales: aprendizajes más vivenciales, más competenciales y más emocionales.

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

- Individuales: desarrollo de la competencia profesional, mejora de la motivación profesional, mayor confianza y seguridad profesional y mejora de la creatividad profesional.
- Colectivos: impulso y mejora de las relaciones entre profesionales, mayor conocimiento de las posibilidades que ofrece trabajar con compañeros y aumento del conocimiento entre profesionales.
- Organizativos: mayor conocimiento interno a nivel de centro, creación de términos y de prácticas compartidas (direccionarlo común), surgimiento de proyectos e iniciativas de centro, clima de centro más positivo y una mejor y más rápida transferencia de lo aprendido.

En relación con las actuaciones para el AI y las capacidades personales vinculadas

- Las principales actuaciones que realizan los docentes para aprender informalmente se basan en la identificación de recursos o de actividades a nivel individual.
- Estas actuaciones están condicionadas por la metodología de trabajo que tenga el centro, marcada por la línea directiva, y por la voluntad del docente.
- Las capacidades personales que se destacan como necesarias para la construcción de aprendizajes informales son: capacidad para filtrar y seleccionar información, capacidad para gestionar la información, capacidad para crear conocimiento personal, competencia digital y habilidades interpersonales y sociales.

En relación con los condicionantes del AI

- Los factores organizativos, del puesto de trabajo y personales se interrelacionan, por lo que, por ejemplo, una buena organización del trabajo puede tener efectos positivos en la disposición del profesorado para aprender informalmente.
- Los factores organizativos requieren ser gestionados para su correcta planificación y organización. Estos condicionantes se configuran como la base que posibilita la creación de un entorno favorecedor para la generación y promoción del AI. Como condicionantes organizativos se destacan, en este orden: tiempos y espacios para aprender informalmente, tamaño del centro o número de docentes en el centro, el clima escolar y las relaciones, metodología de trabajo del centro, objetivos de formación del centro, cultura de centro (dinámicas internas del centro), estabilidad de la plantilla docente y reconocimiento del directivo.
- Los factores del puesto de trabajo resultan clave a la hora de favorecer el AI, ya que se relacionan con las posibilidades de experimentar y de aplicar lo aprendido. Como condicionantes del puesto de trabajo se destacan, en este orden: proximidad entre puestos de trabajo, autonomía en el lugar de trabajo, posibilidad de innovar en el lugar de trabajo y oportunidad para aplicar lo aprendido.
- Los factores personales son los más influyentes en el AI, ya que las configuraciones personales hacen tener una mirada condicionada hacia el resto de factores y son los más determinantes a la hora de activar el deseo de aprender informalmente. No obstante, estos

factores resultan más difíciles de gestionar. Como condicionantes personales se destacan, en este orden: predisposición de los profesionales para aprender informalmente, individualismo docente, habilidades interpersonales, compromiso y motivación por el trabajo, capacidades para construir aprendizajes informales, condición laboral y sentimiento de pertenencia en el centro.

- Se destacan algunos factores externos: formación inicial del profesorado, posibilidades para el desarrollo profesional docente y ubicación geográfica.

En relación con las funciones directivas para el AI

- Las cuatro funciones (función de gestor, función de facilitador, función de educador y función de desarrollador) se interrelacionan y se conciben dentro de una relación piramidal, por lo que para llegar a asumir la función de desarrollador deben estar asumidas las otras funciones.
- La función de gestor para el AI del profesorado es la más asumida por los directivos, ya que tienen la necesidad y la obligación (no hay otro profesional que asuma esta función) de gestionar y organizar cuestiones del centro, ya sean relacionadas con el aprendizaje o no. Entre las principales actuaciones se destacan, en este orden: gestión de los tiempos y de los espacios destinados al aprendizaje, gestión de los recursos y evaluación de las necesidades de formación del profesorado.
- La función de facilitador es la segunda función más llevada a cabo por los directivos. Sin embargo, mayormente, los directivos asumen esta función para facilitar, mediante la gestión, iniciativas o proyectos a nivel de centro. Entre las principales actuaciones de facilitación se destacan: de oportunidades de aprendizaje, de relaciones y de participación y toma de decisiones en cuestiones de centro. No obstante, la interpretación y la adaptación que hacen los directivos de esta función a sus realidades es muy diversa.
 - La facilitación de oportunidades de aprendizaje se contempla, en algunos casos, como la proposición de maneras de hacer y/o trabajar o como el traspaso de información sobre cursos formativos que llegan al centro.
 - La facilitación de relaciones se materializa, ya sea a través de propuestas de trabajo (tutorías entre iguales, codocencia, etc.) o bien, únicamente, poniendo en relación a los docentes para cuestiones puntuales.
- La función de educador no acostumbra a ser asumida por los directivos, ya que la asumen o los jefes de estudio del centro, como responsables de las tareas pedagógicas, o los docentes cuando ejercen de coordinadores. No obstante, algunos directivos, de forma esporádica, orientan a sus docentes a la hora de determinar sus necesidades de aprendizaje o para ayudarles a comprender ciertos temas organizativos.
- La función de desarrollador es el máximo nivel de pretensión a alcanzar. Sin embargo, los directivos, en la mayoría de casos, no llegan a asumir esta función ya que no desarrollan las otras tres. Aquellos centros que se encuentren inmersos en procesos de mejora continua tienen más probabilidades de que sus directivos asuman la función de desarrollador. La

CAPÍTULO 8.

Resultados cualitativos

actuación más mencionada para esta función es la creación de figuras de coordinación y/o equipos de trabajo con nuevas responsabilidades.

En relación con los condicionantes del rol directivo para el AI

- Tres son las tipologías de condicionantes que influyen en el directivo a la hora de promover el AI del profesorado: condicionantes personales, del puesto directivo y organizativos.
- En cuanto a los condicionantes personales se destacan: el carácter del directivo, el estilo directivo, la formación del directivo, la imagen que el directivo tenga acerca de su equipo docente y la percepción del directivo de la imagen que el profesorado tiene de él.
- En cuanto a los condicionantes del puesto directivo se destacan: la multiplicidad y el exceso de tareas que conlleva el puesto directivo, el aislamiento del puesto directivo y la preparación que demanda el puesto.
- Y en cuanto a los condicionantes organizativos se destacan: la estructura, la cultura y el clima del centro, la tipología de centro y la metodología de trabajo del centro.

En relación con la estrategia directiva para el AI del profesorado

- Las actuaciones que contemplaría la creación de una estrategia directiva orientada a promover el AI del profesorado se agruparían en: (a) actuaciones de sensibilización y activación del AI; (b) actuaciones de construcción y promoción del AI y (c) actuaciones de transmisión e institucionalización del AI.
- Las actuaciones de sensibilización y activación del AI irían destinadas a: (1) acoger y conocer a cada uno de los docentes, (2) identificar, reconocer y dar a conocer las fortalezas y habilidades de cada docente, (3) crear figuras de mentores, (4) crear espacios para encuentros informales, acogedores, que permitan generar climas positivos, agradables y de confianza entre el profesorado, (5) planificar un proyecto formativo de centro que establezca objetivos de desarrollo organizativo y (6) dar a conocer el proyecto y de entusiasmar al profesorado en torno a éste.
- Las actuaciones de construcción y promoción del AI irían destinadas a: (1) crear espacios para que el profesorado pueda compartir sus conocimientos y habilidades, (2) crear espacios abiertos al debate y a la discusión, (3) crear actividades o proyectos de mejora a nivel de centro y (4) crear equipos de trabajo conformados por docentes de diferentes etapas y/o disciplinas y asignar y distribuir a cada uno de estos docentes roles y responsabilidades.
- Las actuaciones de transmisión e institucionalización del AI irían destinadas a: (1) crear espacios de difusión para transmitir aquellos aprendizajes que cada docente individualmente o colectivamente ha aprendido informalmente, (2) crear algún tipo de espacio (virtual o presencial) que permita almacenar y dejar evidencias de estos aprendizajes, (3) crear una base de datos con doble funcionalidad, por un lado, que integre todos los perfiles de docentes del centro con sus conocimientos, experticias y hobbies y, por otro lado, que permita la creación de flujos de información y comunicación entre estos docentes y (4) establecer una planificación que contemple todos los anteriores momentos y espacios para el AI y queden integrados en la jornada laboral.

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

- Las dificultades y retos identificados por los directivos de cara a desarrollar esta estrategia se relacionan con la falta de tiempo, las reticencias por parte de algunos docentes a participar de actividades o dinámicas de AI, las relaciones entre los docentes y la capacidad directiva para desarrollar esta estrategia.

BLOQUE IV.

MARCO CONCLUSIVO



9

Capítulo 9.

**Discusión de resultados,
conclusiones y propuestas**

Capítulo 9. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

La presente investigación aborda el tema de la generación y la promoción del AI del profesorado en los centros educativos. Los capítulos precedentes han presentado una revisión teórica sobre este tema y los principales resultados derivados del estudio de campo realizado. Ahora, se ofrece la discusión de los anteriores resultados, se exponen las conclusiones y se presentan algunas propuestas derivadas del estudio. Cabe decir que las aportaciones están estrechamente relacionadas con los anteriores capítulos referidos al Bloque II. Marco teórico y al Bloque III. Marco aplicado, incorporando y relacionando aspectos teóricos y elementos analizados en el estudio aplicado.

El primer apartado de este capítulo está dedicado a la discusión de los resultados, presentados en los Capítulos 7 y 8, integrando los resultados cuantitativos y cualitativos. Un segundo apartado presenta las principales conclusiones que se extraen en relación con los objetivos específicos de la investigación. El tercer apartado, y considerando el último objetivo específico, propone un Modelo de estrategia directiva para promover e integrar el AI del profesorado en centros educativos. Para acabar, se dedica un último apartado a señalar las limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y las posibles futuras líneas de investigación hacia las que derivar nuevos estudios.

9.1. Discusión de resultados

La discusión de resultados se organiza a partir de las subdimensiones teóricas consideradas en la presentación de los resultados: (1) Carácter del AI, (2) Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas, (3) Condicionantes del AI, (4) Funciones directivas para el AI, (5) Condicionantes del rol directivo para el AI y (6) Estrategia directiva para el AI.

9.1.1. En relación con el carácter del AI

Sobre la relevancia del AI

Numerosos autores defienden la complementariedad de los aprendizajes formales e informales en el lugar de trabajo (Beckett y Hager 2005; Bednall y Sanders, 2017; Billet y Choy, 2013; Cairns y Malloch, 2011; Choy y Jacobs, 2011; Clark, et al., 2018; Dale y Bell, 1999; De Vries y Lukosch, 2009; Jones y Dexter, 2014). En esta línea, los resultados del estudio evidencian que los directivos y los docentes reconocen que la relevancia y el valor del AI se encuentra en su aporte respecto al AF, ya que las relaciones entre ambos aprendizajes son las que permiten generar aprendizajes profesionales más completos y significativos.

El estudio revela, sin embargo, tres posicionamientos respecto a cómo los directivos y los docentes valoran la relación entre el AF y el AI: (1) aprendizajes como independientes en su construcción dentro de un proceso lineal; (2) aprendizajes como dependientes entre sí dentro de un proceso lineal; y (3) aprendizajes dependientes dentro de una relación cíclica (ver 8.1.1. *Relevancia del AI, b. Relación AF-AI*).

Ahondando en la necesidad de AI, el estudio permite corroborar el planteamiento que algunos autores sostienen (Clark, et al., 2012; Jones y Dexter, 2014, 2016; Wyatt y Ager, 2017): la necesidad de AI viene conducida, en gran parte, por las deficiencias que se le atribuyen al AF (ver 8.1.1. *Relevancia del AI, a. Necesidades de AI*) y por sus propias potencialidades.

Sobre las fuentes personales del AI

A pesar de que la literatura no hace referencia explícita a las fuentes personales del AI, el análisis de las actividades de AI (ver 3.2. *Actividades de aprendizaje informal*), permite comprobar la existencia de algunas de estas posibles fuentes personales. Concretamente, los docentes y los directivos señalan aprender informalmente de una diversidad de fuentes personales, acudiendo a unas u otras dependiendo de sus necesidades o situaciones, de la experiencia en el puesto de trabajo o de la cercanía entre puestos de trabajo (ver 8.1.2. *Fuentes personales del AI, a. Valoración fuentes personales del AI*).

El aprendizaje propio es reconocido como la primera fuente personal del aprendizaje informal, ya que tanto los docentes como los directivos la valoran con un porcentaje superior al 90% en alto grado o medio alto grado en cuanto a la frecuencia de su uso (ver 7.1.2. *Análisis descriptivo de resultados*). Este resultado podría entrar en contradicción con la conceptualización, desde la literatura, de que el aprendizaje informal se produce en relación directa o indirecta con otras personas, con materiales y prácticas culturales, con normas organizativas, etc. (ver 2.3. *El Aprendizaje Informal en el lugar de trabajo y en la organización*). Sin embargo, este resultado podría explicarse si consideramos el planteamiento que defienden Marsick y Watkins (1992): “El aprendizaje informal e incidental tiene una dimensión colectiva, a pesar de que los individuos son los principales motores en cualquier aprendizaje que ocurra (...)” (p. 292).

En relación con lo que se defiende desde la literatura, el análisis de los resultados cualitativos permite comprobar como los docentes y los directivos matizan que aprenden de sí mismos conectados a su entorno y a su trabajo (ver 8.1.2. *Fuentes personales del AI, b. Aprendizaje propio*). Concretamente, el aprendizaje propio se vincula al aprender de los errores propios, de las situaciones que experimentan, etc. Este resultado refuerza el planteamiento del aprendizaje en el lugar de trabajo desde una perspectiva negociada entre el profesional, el contexto social y cultural y la actividad laboral (Billet, 2000, 2008; Smith, 2018).

En el caso concreto de los docentes, la segunda fuente personal más identificada para aprender informalmente es aprender con otros docentes del centro. Concretamente, los docentes valoran esta fuente personal con un casi 70% en alto grado o alto medio grado en cuanto a la frecuencia de su uso (ver 7.1.2. *Análisis descriptivo de resultados*). A pesar de que este resultado está en sintonía con la teoría que conceptualiza el aprendizaje informal como un aprendizaje activo y en interacción con otras personas (ver Capítulo 2), se aleja de los resultados del estudio TALIS 2018, donde se muestra que solo alrededor del 40% del profesorado aprende entre pares y en redes. Quizá las discrepancias se puedan explicar porque el estudio TALIS está muy vinculado a aprendizajes curriculares y no son los únicos que los profesores aprenden en un centro educativo.

Sobre las actividades de AI

Los informantes reconocen utilizar una gran diversidad de actividades para aprender informalmente en el lugar de trabajo (ver 8.1.3. *Actividades de AI, a. Valoración de las actividades de AI*). La gran mayoría de las actividades señaladas coinciden con las identificadas por la literatura (ver 3.2. *Actividades de AI*).

En la línea de lo que defienden Hoekstra et al. (2009) y Grosemans et al. (2015), entre otros, se comprueba como las diferentes actividades se interrelacionan entre sí y una actividad puede acabar

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

derivando en otra. Sucede, especialmente, con la reflexión individual y colectiva, ya que algunos docentes expresan que la reflexión colectiva retroalimenta a la individual realizada previamente. Además, este estudio muestra que entre la diversidad de actividades identificadas algunas se realizan por iniciativa propia y otras por iniciativa del centro educativo (ver 8.1.3. *Actividades de AI*).

Este estudio revela que la reflexión individual de la práctica profesional es la actividad más utilizada por los docentes, ya que tiende a ser una actividad diaria integrada en la propia práctica e implícita en el resto de las actividades de AI (ver 8.1.3. *Actividades de AI, b. Reflexión individual y colectiva*). Este resultado coincide con la mayoría de los autores que identifican la reflexión entre las principales actividades de AI del profesorado (ver *Tabla 10. Actividades de aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo*). Es más, autoras como Watkins y Marsick (1992) consideran la reflexión como un elemento clave del aprendizaje informal, ya que la reflexión permite a la persona tomar consciencia de lo que está aprendiendo.

De la misma forma, pero sobre todo en el caso de los docentes de centros de primaria, las conversaciones, debates y discusiones con otros docentes es la segunda actividad más utilizada para aprender informalmente. Este resultado está en sintonía con el estudio TALIS 2018 que afirma que los docentes de primaria valoran de forma más efectiva el aprendizaje colaborativo. Los docentes del estudio expresan que esta actividad requiere de un cierto grado de confianza entre docentes, ya que cuando consultas a un igual le muestras inseguridades, desconocimientos y preocupaciones. Concretamente, al tratarse de una actividad por iniciativa propia requiere de la voluntad del profesional para consultar o compartir con sus compañeros (Bednall et al., 2014).

A pesar de que la visita a otros centros educativos no fue considerada inicialmente en el estudio, los resultados coinciden con los de Lecat et al. (2019) y la OECD (2019b, 2019c) y se incorpora como una actividad más para el aprendizaje informal del profesorado.

Sobre los resultados del AI

El estudio realizado permite identificar diversos tipos de resultados del AI, más allá de los resultados a nivel individual que identifica principalmente la literatura (ver 3.4. *Resultados del aprendizaje informal*). Se identifican, así, resultados individuales, colectivos y organizativos, y algunos que son de carácter general (ver 8.1.4. *Resultados AI*). A su vez, se coincide con algunos autores (Eraut, 2004; Hoekstra, 2009; Livingstone, 2006; McNally, et al., 2009; Shapiro, 2003) cuando se reconoce la dificultad para identificar los resultados del AI por encontrarse implícito en la práctica profesional.

Los informantes identifican resultados individuales relacionados con el desarrollo de la competencia profesional, la mejora de la motivación profesional, una mayor confianza y seguridad profesional y la mejora de la creatividad profesional (ver 8.1.4. *Resultados AI, b. Resultados de AI individuales*). Estos resultados están en la línea de los señalados por autores como Burns (2008), Huang y Lai (2020), Lecat et al. (2018) y la OECD (2014b, 2019b, 2019c).

En cuanto a resultados colectivos y organizativos se destacan la mejora de las relaciones entre profesionales, el aumento del conocimiento entre profesionales, el surgimiento de proyectos e iniciativas de centro, el clima de centro más positivo, etc. (ver 8.1.4. *Resultados AI, c. Resultados de AI colectivos y d. Resultados de AI organizativos*).

9.1.2. En relación con las actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas

Se encuentran algunas diferencias entre los centros de primaria y los de secundaria en cuanto a las actuaciones del profesorado para generar el AI (ver 8.2. *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas, a. Ámbito y nivel de actuación*). Cabe decir que la literatura no ha puesto demasiada atención en estas actuaciones, ya que como afirman Marsick et al. (2008), la investigación se ha centrado en las actividades y estrategias y no tanto en el propio proceso de construcción.

En sintonía con el estudio de Lohman (2009) los docentes aprenden mayoritariamente a través de actuaciones que implican la identificación de recursos o actividades a nivel individual, sobre todo los docentes de centros de secundaria. Este estudio identifica la metodología de trabajo del centro, marcada por la línea directiva, y la voluntad del docente como condicionantes de estas actividades.

En cuanto a las capacidades personales, a pesar de que la literatura reconoce algunas características personales que condicionan el aprendizaje informal, no se contemplan ni explicitan las capacidades que se requieren para este aprendizaje. El estudio realizado aporta una primera aproximación a estas capacidades, entre las que cabe destacar la capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje en el contexto y la capacidad para interrelacionar y conectar estas oportunidades que el contexto ofrece (ver 8.2. *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas, c. Capacidades y habilidades para el AI*).

9.1.3. En relación con los condicionantes del AI

Los autores que identifican condicionantes del AI en los docentes los distinguen en función de si se relacionan con la persona, con la tarea o con el entorno laboral del centro educativo (ver 3.3. *Condicionantes*), justificando el que consideremos los factores organizativos, del puesto de trabajo y personales.

Sobre los factores organizativos

Los docentes y los directivos consideran los factores organizativos como los menos influyentes para el AI (ver 7.3.4. *Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado*). Sin embargo, los entrevistados matizan que resultan decisivos, ya que son más fáciles de gestionar, a diferencia de los personales, y, por lo tanto, su buena gestión puede incidir positivamente en los factores personales. Esta idea confirma que los factores organizativos se encuentran interrelacionados con los factores del puesto de trabajo y los personales (ver 8.3.1. *Factores organizativos, a. Valoración de los factores organizativos*).

Los entrevistados identifican diversos factores organizativos como condicionantes (ver 8.3.1. *Factores organizativos, b. Condicionantes organizativos*). Autores como Grosemans et al. (2015), Jurasite-Harbison y Rex (2010), Louws, et al. (2017), Parding y Berg (2018), entre otros, señalan la importancia de disponer en el centro educativo de espacios y tiempos dedicados al aprendizaje informal. En este sentido, este estudio confirma que la disponibilidad de espacios y tiempos representa ser uno de los principales condicionantes para este aprendizaje.

Los autores analizados en el marco teórico no identifican directamente el tamaño del centro o el número de docentes en el centro como variables condicionantes, a excepción de Jeong et al. (2018), que, todo y no centrarse en el AI en docentes, sí aluden al tamaño de la organización como condicionante. Este estudio pone de manifiesto que cuando los centros son más pequeños y, por

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

tanto, hay menos docentes en el centro, se dan más facilidades para que todo el profesorado se reúna a aprender informalmente y se creen actividades y proyectos conjuntos; por otro lado, el profesorado tiende a estar más motivado, ya que se siente más participe de lo que pasa en el centro escolar y, por ende, está más predispuesto a aprender informalmente.

En relación con el tamaño del centro, el estudio lo relaciona con el condicionante clima escolar y las relaciones. Cuando los centros tienen un menor número de docentes, tienen más facilidades para generar un buen ambiente de trabajo. De la misma forma, cuando los docentes mantienen relaciones de confianza entre sí y desarrollan un sentimiento de pertenencia con el centro hay más probabilidades de generar y promover el AI en el centro. Estos resultados se vinculan con la existencia de una cultura colaborativa que fomenta la colaboración entre docentes, el apoyo mutuo y la creación de entornos seguros donde los docentes se sienten libres para compartir sus experiencias (Grosemans et al. 2015; Kyndt et al., 2016).

Los resultados cualitativos identifican la metodología de trabajo del centro como otro de los grandes condicionantes organizativos. Ciertas dinámicas de trabajo más colaborativas instauradas en los centros educativos pueden impulsar a los docentes a reunirse para planificar y trabajar conjuntamente implicando mayores oportunidades para generar el AI (Evers et al., 2016; Grosemans et al. 2015; Kyndt et al., 2016). Este estudio evidencia que los centros de primaria se caracterizan por disponer de metodologías de trabajo más colaborativas entre docentes (codocencia, trabajo por proyectos, etc.) y estas metodologías generan la necesidad en los docentes de trabajar conjuntamente y, a su vez, aprender informalmente, a diferencia de las dinámicas de trabajo más independientes de los centros de secundaria.

A pesar de que los objetivos de formación del centro no se distinguen en los resultados cuantitativos entre los principales condicionantes organizativos (ver 7.3.2. *Análisis descriptivo de resultados*), los resultados cualitativos determinan que la mirada que el centro educativo tenga del aprendizaje profesional puede resultar decisiva a la hora de incorporar el AI en el centro.

La cultura del centro se configura como referente para integrar el AI en la esfera organizativa. En consonancia con Jurasaitė-Harbison y Rex (2010), quienes consideran la cultura escolar como contexto que apoya o inhibe el aprendizaje informal de los docentes, los resultados apuntan hacia la necesidad de que las prácticas, las dinámicas del centro, la estructura, los objetivos y los valores vayan en la línea de crear una comunidad de práctica reflexiva.

Por último, el estudio evidencia que el apoyo y el reconocimiento del directivo puede favorecer la participación de los docentes en las actividades de aprendizaje informal. Cuando los docentes se sienten reconocidos por sus directivos se hacen más responsables de su trabajo y, por tanto, de su aprendizaje y se involucran en actividades del centro. Este hallazgo coincide con los de Evers et al. (2016), Louws, et al. (2017) y Kyndt et al. (2016) al reconocer que el apoyo del directivo tiene una influencia positiva en la reflexión, en la solicitud de retroalimentación y en la colaboración con compañeros para mejorar el desarrollo escolar.

Sobre los factores del puesto de trabajo

Los condicionantes del lugar de trabajo resultan decisivos, ya que pueden favorecer el aprendizaje si hay posibilidades de experimentar y de aplicar lo aprendido. En relación con los principales condicionantes del puesto de trabajo identificados en la literatura (ver *Tabla 14*), el estudio realizado

confirma como condicionantes: la autonomía en el lugar de trabajo, la proximidad entre puestos y la posibilidad de innovar en la práctica profesional (ver 8.3.2. *Factores del puesto de trabajo, b. Condicionantes del puesto de trabajo*).

De igual forma que Hoekstra (2007), el estudio constata que la autonomía es experimentada, y, por tanto, percibida, de diferentes formas por los docentes. Concretamente, los docentes de centros de secundaria perciben que su autonomía no facilita el aprendizaje informal, ya que la autonomía que experimentan es fruto de la indiferencia y la falta de apoyo que reciben del directivo.

La posibilidad de innovar en la práctica profesional se identifica como uno de los principales condicionantes en los resultados cuantitativos y se confirma mediante los resultados cualitativos. En este sentido, los docentes de centros de primaria y primaria y secundaria valoran como facilitador para el AI el hecho de poder proponer nuevas maneras de hacer. A su vez, este condicionante se relaciona con la motivación del docente y con el reconocimiento del directivo.

Los resultados cuantitativos no muestran la proximidad entre puestos de trabajo entre los principales condicionantes (ver 7.3.2. *Análisis descriptivo de resultados*). Sin embargo, los resultados cualitativos permiten confirmar que la cercanía entre docentes favorece que se compartan recursos y estrategias de trabajo y se entablen conversaciones informales. Estos resultados corroboran las afirmaciones de Hoekstra (2007), Imans, et al. (2013), Jurasaitė-Harbišon y Rex (2010), Kydnt et al. (2016) y Opfer (2016) sobre el hecho de que el trabajo conjunto de los docentes promueve las ganas de aprender, de experimentar con nuevos métodos, de intercambiar ideas y experiencias, etc.

Este estudio no identifica, inicialmente, las oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo, asociadas a la variedad de tareas a desempeñar, entre los principales condicionantes (ver 7.3.2. *Análisis descriptivo de resultados*), difiriendo de los estudios de Evers, et al. (2016), Lohman (2003) y Kwakman (2003). Sin embargo, los docentes y los directivos señalan la necesidad de romper con las rutinas y dinámicas mecanizadas y el automatismo profesional, aunque consideran que su trabajo, por ende, no es rutinario.

Sobre los factores personales

Los docentes y los directivos coinciden en considerar los condicionantes personales como los más influyentes para el AI, ya que actúan como activadores del deseo de aprender informalmente. De acuerdo con Imans, et al. (2013), Jansen in de Wal, et al. (2018), Kwakman (2003) y Louws, et al. (2017), los condicionantes personales resultan más significativos al mediar sobre los factores organizativos y del puesto de trabajo. Es decir, los condicionantes organizativos y del lugar de trabajo están mediados por las percepciones de los docentes sobre estos condicionantes. Sin embargo, el estudio determina que estos condicionantes son más difíciles de gestionar y, por ello, se precisa la gestión de los condicionantes organizativos para minimizar los efectos de los personales (ver 8.3.3. *Factores personales, a. Valoración de los factores personales*).

Los resultados cuantitativos y cualitativos determinan que la predisposición para aprender informalmente es el principal condicionante personal para el AI (ver 7.3.2. *Análisis descriptivo de resultados* y ver 8.3.3. *Factores personales, b. Condicionantes personales*). Este hallazgo está en la línea con lo expuesto en el marco teórico, ya que autores como Kydnt et al. (2016), entre otros, identifican la disposición de los docentes para aprender como un condicionante central.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

Esta predisposición se relaciona con el compromiso por el trabajo y el sentimiento de pertenencia con el centro. El estudio evidencia que la implicación de los docentes en actividades de AI depende en gran parte del agrado y de la satisfacción que siente el profesional por su trabajo y de la sensación de formar parte del centro (Shoshani y Eldor, 2016).

A pesar de que la literatura no hace referencia de forma explícita al individualismo docente como condicionante obstaculizador, este podría relacionarse con ciertos rasgos de personalidad que mencionan autores como Van Daal, et al. (2013): “los docentes más abiertos están más interesados en experimentar y participar más en discusiones con sus compañeros” (p. 36). Los resultados muestran que los docentes de centros de secundaria son más propensos a no querer compartir y guardarse para sí mismos sus aprendizajes.

La literatura identifica la autoeficacia entre los principales condicionantes personales, pero no especifica qué capacidades o habilidades docentes actúan como condicionantes de este aprendizaje en los docentes. Sin embargo, en la línea de Jeong et al. (2018), quien se refiere a la habilidad cognitiva, los docentes y los directivos de este estudio reconocen un conjunto de capacidades que necesitan para construir aprendizajes informales, por lo que su ausencia o su bajo nivel de presencia pueden ser un limitador para el AI (ver 8.2. *Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas*).

Los docentes y los directivos de este estudio no identifican la edad como condicionante (ver 7.3.2. *Análisis descriptivo de resultados*), a diferencia de los estudios de Livingstone (2000) y Berg y Chyung (2008). Sin embargo, Froeulich et al. (2019) y Huang et al. (2020) relacionan la edad con la experiencia. En este sentido, y en la línea de Grosemans et al. (2015), el estudio confirma que los docentes y los directivos más noveles utilizan la consulta a compañeros con más experiencia y la consulta online como las dos actividades principales para aprender informalmente.

9.1.4. En relación con las funciones directivas para el AI

El directivo puede llevar a cabo diferentes actuaciones de cara a posibilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado en el centro educativo. Algunas de estas actuaciones son agrupadas y clasificadas por la literatura en funciones o roles a desempeñar por el directivo (ver Tabla 21). Este estudio agrupa estas actuaciones en las funciones de gestor, de facilitador, de educador y de desarrollador.

Sobre la función de gestor

Los resultados cuantitativos sitúan esta función como la más llevada a cabo por los directivos según los docentes, pero no según los directivos (ver 7.4.4. *Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado*). Sin embargo, el análisis cualitativo confirma que tanto docentes como directivos están de acuerdo con el considerar que es la función más asumida por los directivos. Concretamente, los directivos asumen esta función, ya que la consideran propia del directivo y ningún otro profesional del centro puede asumirla (ver 8.4.1. *Función de gestor, a. Valoración de la función de gestor*).

Las actuaciones que llevan a cabo los directivos de este estudio y para esta función se dirigen, principalmente, a la gestión de los tiempos, los espacios y los recursos a nivel organizativo y/o colectivo. Garantizar la disponibilidad de tiempo y recursos y organizar espacios dentro del centro

dedicados al aprendizaje informal son actuaciones propias del directivo (Beck y Kosnick, 2014; Bednall y Sanders, 2017; Bredeson y Johansson, 2000; Grosemans et al., 2015; Michael, 2012).

Por otro lado, los resultados cuantitativos determinan que los directivos no acostumbran a evaluar las necesidades de AI a nivel individual (ver 7.4.2. *Análisis descriptivo de resultados*). En contraste, autores como Amy (2008), Carter (2013), Dawber (2019) y Huggins et al. (2017) destacan la necesidad de que los directivos identifiquen las necesidades individuales de aprendizaje de los docentes para conocer intencionalmente a su profesorado. En este sentido, los resultados cualitativos muestran como los directivos de centros de primaria sí valoran esta necesidad.

Sobre la función de facilitador

Tanto los docentes como los directivos del estudio coinciden al situar la función de facilitador entre las dos funciones más llevadas a cabo por el directivo (ver 7.4.4. *Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado*). Principalmente, esta función se describe por los participantes del estudio como la facilitación, mediante la gestión, de iniciativas o proyectos a nivel de centro. No obstante, los docentes de centros de primaria reconocen que sus directivos también intentan facilitar iniciativas personales, a diferencia de los directivos de centros de secundaria que no llegan a facilitar iniciativas a todo el profesorado (ver 8.4.2. *Función de facilitador, a. Valoración de la función de facilitador*).

El estudio evidencia que los directivos no acostumbran a proporcionar nuevas oportunidades de aprendizaje al profesorado para que experimente y aprenda en sus lugares de trabajo (Agashae y Bratton, 2001; Carter, 2013; Dawber, 2019; DeMatthews, 2014; Wallo, 2008, 2017). Más bien, los directivos se refieren a esta actuación como la proposición de maneras de hacer y/o trabajar, en lugar de proporcionar maneras alternativas a las formales para que el profesorado aprenda. En consecuencia, los directivos, sobre todo de centros de secundaria, interpretan esta actuación como el traspaso a los docentes de cursos formativos que llegan al centro (8.4.2. *Función de facilitador, b. Actuaciones directivas para la función de facilitador*).

La actuación referida a la facilitación de relaciones dentro del centro no es valorada por igual por los directivos y los docentes. Mientras los directivos la identifican como una actuación que realizan de forma frecuente, los docentes no lo consideran así (ver 7.4.2. *Análisis descriptivo de resultados*). Autores, expuestos en el marco teórico, como Amy (2008), Bednall, et al. (2014) o Warhurst (2013) identifican al directivo como identificador y constructor de relaciones entre docentes. Al respecto, los directivos de centro de primaria señalan diferentes propuestas para generar conexiones entre el profesorado integradas en el trabajo (tutorías entre iguales, codocencia y multidocencia, comisiones interdepartamentales, equipos pedagógicos, espacios de coordinación, etc.) y los directivos de centros de secundaria expresan promover, siempre que es posible, relaciones entre el profesorado. Este resultado lleva a pensar que la intersubjetividad a la que se refería Billet (2014) tendrá más posibilidades de generarse entre los docentes de primaria.

Sin embargo, a pesar de que los directivos reconocen que facilitan relaciones dentro del centro, se confirma que estos directivos no llegan a crear toda una comunidad dentro del centro dirigida a la generación del AI. Es más, los directivos y los docentes coinciden al posicionar esta actuación entre las menos realizadas por el directivo (ver 7.4.2. *Análisis descriptivo de resultados*).

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

En cuanto a la facilitación de la participación del profesorado en la toma de decisiones, hay un acuerdo entre los directivos y los docentes al situar esta actuación como la más llevada a cabo por directivos. En consonancia con Dawber (2019), los directivos se muestran abiertos a recibir por parte de su profesorado propuestas de actividades o proyectos a realizar. En este sentido, algunos directivos crean equipos impulsores para propiciar la participación del profesorado en decisiones de centro.

Sobre la función de educador

La función de educador se identifica en los cuestionarios como la función menos desarrollada por los directivos (ver 7.4.4. *Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado*). Las entrevistas permiten confirmar este resultado, ya que los directivos y los docentes reconocen que esta función es asumida, generalmente, por el jefe de estudios del centro. No obstante, los directivos de centros de primaria asumen esta función a nivel organizativo, cuando el centro se encuentra en procesos de cambio (ver 8.4.3. *Función de educador, a. Valoración de la función de educador*).

Generalmente, los directivos del estudio no orientan individualmente a los docentes en cuestiones relacionadas con el aprendizaje profesional. Este resultado se aleja de afirmaciones tales como que la orientación, el asesoramiento y el apoyo son responsabilidades del directivo para el desarrollo profesional del profesorado (Beattie, 2006; DeMatthews, 2014; Fessehatsion, 2017; Hetzner, et al., 2015; Wallo, 2008, 2017). Sin embargo, coincidiendo con Hirsh (2015), los directivos de centros de primaria y primaria y secundaria se reúnen con sus docentes para ayudarles a identificar sus necesidades de aprendizaje y conversan con ellos sobre sus objetivos de desarrollo profesional. A su vez, el estudio determina que los directivos llevan a cabo prácticas de orientación con sus docentes para ayudarles en la comprensión de ciertos temas organizativos (ver 8.4.3. *Función de educador, b. Actuaciones directivas para la función de educador*).

Al igual que la orientación, la retroalimentación en el proceso de generación del AI no es una actuación muy común entre los directivos. Los directivos no retroalimentan según los docentes de centros de secundaria, ya que desconocen lo que hacen. Además, el estudio también identifica que para que se produzca la retroalimentación, previamente, el directivo debe empoderar al docente y ofrecerle algún desafío (Agashae y Bratton, 2001). Por otro lado, en la línea con Jones y Dexter (2014) y Beck y Kosnick (2014), el estudio evidencia que difícilmente los directivos llevarán a cabo estas actuaciones si estos directivos no están sensibilizados en torno al aprendizaje informal y su contribución para el desarrollo profesional y organizativo. Concretamente, docentes de centros de secundaria afirman que sus directivos no reconocen el aprendizaje informal y buscan a profesionales externos para motivarlos (ver 8.4.3. *Función de educador, b. Actuaciones directivas para la función de educador*).

Considerando a Agashae y Bratton (2001) en cuanto a que el directivo debe de ser un modelo que seguir mediante la puesta en práctica de comportamientos de aprendizaje deseables, este estudio identifica como imprescindible la implicación y la participación de los directivos en las propias actividades de AI que tienen lugar en el centro. Es decir, para que los directivos puedan ser referentes de los docentes y puedan orientarles y retroalimentarles, los propios directivos deben aprender informalmente y dar ejemplo a los docentes.

Sobre la función de desarrollador

Saida López Crespo (2020)

Esta última función se identifica en los resultados cuantitativos como la tercera función directiva más llevada a cabo según los docentes, pero como la segunda según los directivos (ver 7.4.4. *Análisis comparativo global de resultados entre directivos y profesorado*). Los resultados cualitativos permiten comprobar como los directivos valoran esta función en los cuestionarios más bien como un ideal a conseguir y no como una realidad en cuanto a su implementación. De esta manera, se confirma que, en la mayoría de los casos, esta función no es asumida por los directivos, ya que implica que las otras tres funciones estén muy bien consolidadas. Sin embargo, los directivos de centros de primaria se muestran más propensos a asumir esta función a través del liderazgo distribuido, reconociendo su vinculación con sus esfuerzos para incorporar al centro en un proceso de mejora continua (ver 8.4.4. *Función de desarrollador, a. Valoración de la función de desarrollador*).

El papel del directivo para empoderar al profesorado, reconociendo sus capacidades, asignándole nuevas responsabilidades y ofreciéndole desafíos para su desarrollo es reconocido por autores como Beattie (2006), Dawber (2019), Hirsh (2015) o Warhurst (2013). En este sentido, los resultados coinciden con estos autores, ya que los directivos crean perfiles de profesionales con nuevas responsabilidades, como serían figuras de coordinación y/o equipos de trabajo, involucrando a determinados docentes en otras tareas y haciéndoles responsables de estas (ver 8.4.4. *Función de desarrollador, b. Actuaciones directivas para la función de desarrollador*). No obstante, esta distribución de responsabilidades no es vista por algunos docentes como una distribución justa, basada en una identificación de las capacidades de los docentes, sino que es considerada como un mecanismo para favorecer a determinados docentes.

Tal y como se observa en los resultados cuantitativos y se confirma con los resultados cualitativos, los directivos del estudio no crean perfiles de profesionales para el AI. A diferencia de lo que consideran autores como Beattie (2006) o Huggins et al. (2017), los directivos, a excepción de algún caso, no reconocen las experticias de cada docente para convertirlos en referentes para el resto de los docentes y crear una red de docentes expertos en diferentes cuestiones para facilitar el contacto y el traspaso de conocimientos entre ellos.

9.1.5. En relación con los condicionantes del rol directivo para el AI

El marco teórico presenta algunos condicionantes del rol directivo orientado al AI del profesorado (ver 4.4. *Algunos condicionantes*). Este estudio identifica los condicionantes que explicarían los anteriores resultados referentes a las actuaciones directivas para el AI del profesorado. Estos condicionantes quedan clasificados en tres tipos de factores: personales, del puesto directivo y organizativos.

Sobre los factores personales

Los participantes del estudio identifican diversos condicionantes relacionados con el directivo. Un primer condicionante hace referencia al propio carácter del directivo, a su “yo directivo”. De acuerdo con Ellinger y Bostrom (2002), las creencias del directivo sobre su rol como directivo influyen en la manera en la que el directivo decide facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo. Este estudio confirma que los intereses y/o valores personales del directivo condicionan su manera de posicionarse como directivo y de actuar como tal. En relación con el carácter directivo se vincula el estilo directivo, es decir, su ideal de centro, su visión de modelo de dirección, cómo decida relacionarse con los docentes, entre otras cosas, determina el hecho de que el directivo

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

asuma más unas funciones u otras (ver 8.5. *Condicionantes del rol directivo para el AI, 8.5.1. Factores personales*).

Otras de las creencias directivas que señalan Ellinger y Bostrom (2002) y que se reafirma con este estudio son las creencias/imagen que el directivo tiene acerca de su equipo docente. Los directivos expresan en las entrevistas que sus actuaciones para el AI del profesorado dependen de cómo sea este profesorado. Por ello, la imagen subjetiva que el directivo construye a partir de su percepción acerca de su profesorado (forma de ser, formas y ganas de trabajar, capacidades) tiene implicaciones a la hora de decidir cómo afrontar su rol para el AI del profesorado.

Este estudio identifica un tercer condicionante relacionado con las creencias del directivo. Los directivos perciben una imagen que crea el profesorado sobre ellos como directivos y esta imagen acaba condicionando a la imagen personal que construyen sobre sí mismo los directivos.

 Mi experiencia es que cuando empiezas como director de golpe tus compañeros te ven diferentes. Al principio en los claustros costaba mucho que la gente interviniera porque venían de otro modelo de gestión, pero con el tiempo estamos intentando que cada vez sean más dinámicos. Pero lo cierto es que muchos de ellos te ven como director, porque realmente lo eres y no siempre está de acuerdo contigo.

(D_P_PU_G1: 28-28)

Estas tres creencias directivas o imágenes que construye el directivo (de sí mismo, de su profesorado y de la percepción de la imagen que construye el profesorado sobre él) se interrelacionan condicionando, finalmente, el rol directivo para la promoción del AI del profesorado.

Un último factor personal identificado en el estudio es el referido a la competencia del directivo y a su formación. Coincidiendo con autores como Carter (2013), Coetzer, et al. (2019), Michael, (2012) o Wallo (2008), un directivo debe estar capacitado, y, por tanto, formado, en temas relacionados con el aprendizaje profesional. Este estudio evidencia que los directivos, por un lado, desconocen qué actuaciones pueden llevar a cabo para promover el AI de su profesorado, y, por otro lado, necesitan orientaciones de cara a asumir este rol.

Sobre los factores del puesto directivo

Más allá de condicionantes relacionados con el propio directivo, este estudio identifica condicionantes referidos al puesto directivo (ver 8.5. *Condicionantes del rol directivo para el AI, 8.5.2. Factores del puesto directivo*). La literatura se ha centrado, al respecto y principalmente, en identificar condicionantes vinculados con el directivo y no tanto con lo que supone trabajar de directivo en un centro educativo.

El análisis de las leyes educativas catalanas y estatales y el análisis de la literatura que caracteriza el rol directivo proporciona una concepción del directivo como agente que desarrolla múltiples y variadas funciones (ver 4.1. *Aproximación a la concepción del rol directivo*). Justamente esta multiplicidad de tareas, que conlleva el puesto directivo, se revela como principal factor condicionante reconocido tanto por directivos como por docentes. Específicamente, el puesto de trabajo del directivo implica tener bajo control todos los elementos que configuran un centro, tanto los previsible como los no previsible. Además, el exceso de tareas burocráticas y administrativas

Saida López Crespo (2020)

de carácter obligatorio y urgente se relaciona con la falta de tiempo para dedicarlo a cuestiones relacionadas con el aprendizaje profesional (Michael, 2012).

El segundo condicionante referido al aislamiento del puesto directivo se vincula con el exceso de tareas burocráticas y administrativas que tienen lugar en el despacho. Concretamente, el directivo pasa gran tiempo de su jornada laboral encerrado en su despacho, quedando aislado del resto de profesionales y dificultando la relación con los docentes. Este aislamiento comporta que el directivo desconecte de la práctica docente y no se implique en la mejora de la esta.

Un tercer condicionante del puesto directivo es la preparación que demanda el puesto. Este condicionante se relaciona con el condicionante personal referido a la formación del directivo. Concretamente, el estudio identifica que los directivos cuando acceden a la dirección no disponen de las competencias específicas que se requieren (gestión institucional, gestión administrativa y económica, gestión de los recursos humanos, etc.), por lo que dedican sus esfuerzos a asumir correctamente estas funciones que son propias e imprescindibles de la dirección.

Sobre los factores organizativos

Por último, en relación con los condicionantes del rol directivo para el AI del profesorado, el estudio identifica tres principales condicionantes vinculados al centro educativo (ver 8.5. *Condicionantes del rol directivo para el AI*, 8.5.3. *Factores organizativos*). Este tipo de condicionantes tampoco es reconocido en la literatura, a excepción de Carter (2013) que hace referencia a objetivos organizacionales explícitos y un apoyo organizativo demostrado.

En primer lugar, los resultados determinan que la estructura, la cultura y el clima del centro actúan como condicionantes del rol directivo para el AI. De la misma forma que estos condicionantes influyen a la hora de generar el AI también lo hacen en su promoción. Concretamente, se destacan como facilitadores una estructura del centro no jerárquica que permita la coordinación entre docentes y una cultura que acoja la comunicación multidireccional y el trabajo en equipo entre sus hábitos y valores.

La etapa educativa y el número de docentes son variables reconocidas por los directivos como condicionantes de su rol. Tal y como se señala en el apartado 9.1.3. *Condicionantes del AI*, *Sobre los factores organizativos*, un número reducido de docentes se asocia con mayores facilidades para generar el AI dentro del centro y, a su vez, por tanto, para promoverlo. Los directivos relacionan un menor número de docentes con los centros de la etapa de primaria, siendo esta etapa la más favorable para llevar a cabo este rol.

Sin embargo, además del número reducido de docentes, la metodología de trabajo de los centros de primaria es reconocida por los directivos como otro de los condicionantes del rol directivo orientado al AI del profesorado, tal y como también lo es para la generación del AI. Concretamente, las formas de trabajar colaborativas de los docentes y una mayor inclinación hacia el desarrollo de proyectos de innovación suponen más facilidades para el directivo a la hora de promover el AI del profesorado.

9.1.6. En relación con la creación de una estrategia directiva para el AI

De cara a la creación de una estrategia directiva para facilitar y promover el AI del profesorado, los docentes y los directivos del estudio sugieren algunas actuaciones que esta estrategia podría

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

contemplar. Estas actuaciones quedan agrupadas en tres líneas de actuación: (a) Actuaciones de sensibilización y activación del AI; (b) Actuaciones de construcción y promoción del AI y (c) Actuaciones de transmisión e institucionalización del AI (ver 8.6.1. *Líneas de actuación*).

Algunas actuaciones de sensibilización y activación y de construcción y promoción se relacionan con algunas actuaciones recogidas en el marco teórico (ver 4.3. *Funciones y actuaciones directivas*): identificar, reconocer y dar a conocer las fortalezas y habilidades de cada docente, crear espacios para que el profesorado pueda compartir sus conocimientos y habilidades, etc. No obstante, este estudio identifica, sobre todo, actuaciones de transmisión e institucionalización del AI no previamente consideradas y que resultan de especial interés, como, por ejemplo, crear una base de datos con doble funcionalidad, por un lado, que integre todos los perfiles de docentes del centro con sus conocimientos, experticias y hobbies y, por otro lado, que permita la creación de flujos de información y comunicación entre estos docentes

Los directivos llevan a cabo algunas de las actuaciones consideradas en este estudio para promover el AI del profesorado (ver 8.4. *Funciones directivas para el AI*). Sin embargo, el problema es que estas actuaciones pueden resultar de carácter prescriptivo, descontextualizadas e independientes. Concretamente, a través de los anteriores resultados se confirma la necesidad de diseñar una estrategia directiva orientada a la promoción del AI en el lugar de trabajo y a la integración de este aprendizaje como parte del propio aprendizaje organizativo, en la línea de lo que valoran López-Crespo y Gairín-Sallán (2018).

Las dificultades y retos identificados por los directivos de cara a desarrollar esta estrategia se relacionan con la falta de tiempo, las reticencias por parte de algunos docentes a participar de actividades o dinámicas de AI, las relaciones entre docentes y la capacidad para desarrollar esta estrategia.

9.2. Conclusiones

Una vez analizados y discutidos los resultados, este segundo apartado tiene por objetivo presentar las conclusiones extraídas a partir de los objetivos específicos de investigación presentados en el Capítulo 1.

9.2.1. Caracterizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo está integrado en la práctica laboral y en la dinámica de la organización, y se activa ante situaciones laborales que los profesionales experimentan como desafiantes, no rutinarias y/o críticas. Los profesionales como sujetos activos de estos aprendizajes interpretan y analizan la situación y planifican, de forma más o menos consciente, el proceso de construcción de estos aprendizajes (*Capítulo 2*).

Los directivos y los docentes valoran la necesidad de construir aprendizajes informales para la mejora profesional ante las carencias y/o problemáticas que detectan en la formación formal: escasa utilidad, falta de practicidad y, en el caso de los directivos, insuficiente oferta formativa continúa ofrecida por el Departament. El aprendizaje informal permite construir aprendizajes más personalizados e inmediatos, ya que parten de las necesidades profesionales concretas, están vinculados al contexto de trabajo y se construyen o se abordan en el momento que se requieren (*Capítulo 8*).

Saida López Crespo (2020)

Para caracterizar el aprendizaje informal del profesorado se consideran estas variables: (a) Fuentes personales; (b) Actividades; (c) Actuaciones y capacidades personales vinculadas y (d) Resultados.

Fuentes personales del AI

1. El aprendizaje propio es la primera fuente personal del AI para los docentes. Estos reconocen aprender en la mayoría de los casos de sí mismos, pero vinculados a sus puestos de trabajo, por tanto, de sus errores, de las situaciones que experimentan, etc. En muchas ocasiones las dinámicas internas del centro y de los profesionales (por ejemplo, las rutinas, el individualismo, el automatismo) dificultan la construcción de aprendizajes informales en relación con otros profesionales.
2. Como segunda fuente personal del AI, los docentes aprenden con otros docentes, ya que las funciones, tareas y situaciones vividas son similares. Es más, el aprendizaje informal construido a través del aprendizaje propio se acaba traspasando y reconstruyendo con otros profesores. En el caso concreto de los centros de secundaria, este aprendizaje entre docentes se produce únicamente entre docentes pertenecientes a un mismo departamento, es decir, entre aquellos que son especialistas en su misma materia.
3. Los docentes no acostumbran a aprender informalmente con los directivos. Las razones se relacionan con: (a) la diferencia de funciones y tareas entre ambos perfiles; (b) el no querer molestar al directivo; (c) la impresión de que el directivo ya tiene suficientes asuntos que atender y (d) la distancia física entre los espacios que ocupa el directivo y el profesorado.

Actividades de AI

1. El profesorado aprende informalmente en el lugar de trabajo a partir de la realización de actividades orientadas a la acción, fundamentadas en la práctica y/o actividad laboral y, en su mayoría, en interacción con otros profesionales y/o en relación con otros recursos.
2. Algunas actividades se llevan a cabo por iniciativa de los docentes y otras son los centros quienes las proponen. Asimismo, hay actividades que son más realizadas al estar integradas en la práctica profesional y muchas de las actividades se encuentran relacionadas entre sí.
3. La reflexión individual es la actividad más utilizada para aprender informalmente, ya que es una actividad diaria integrada en la práctica profesional e implícita en la mayoría de las actividades de AI. La reflexión colectiva acostumbra a estar conectada a la reflexión individual, como parte de un ciclo de aprendizaje, y puede ser una actividad iniciada por el profesional o por el centro.
4. Cuando el centro apuesta por la reflexión colectiva se destinan espacios y tiempos a que los profesionales discutan sobre temas de interés y compartan preocupaciones y opiniones. Estos espacios son propuestos formalmente, pero, a diferencia de las típicas reuniones de profesorado, no están planificados ni enfocados a la búsqueda de acuerdos, ni a la toma de decisiones ni a la aprobación de cuestiones que afectan al centro. Los centros de primaria denominan estos espacios de reflexión colectiva como “claustros pedagógicos”.
5. Los docentes de centros de primaria, a diferencia de los de secundaria, llevan a cabo más actividades basadas en la consulta y en la observación a compañeros, ya que las relaciones entre los docentes son más cercanas y hay más posibilidades de relación. La consulta es una actividad de iniciativa propia, por lo que son los profesionales quienes deciden realizarla o no.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

6. La consulta a recursos del centro es una de las actividades menos realizadas para aprender informalmente por tres principales razones: desconocimiento de estos recursos, no actualización, falta de documentación y sistematización de todo lo que se hace en el centro y facilidades que les ofrece Internet.
7. La consulta online es una actividad bastante recurrente por los docentes para la mejora de su práctica profesional. Esta consulta se basa en la búsqueda de materiales o actividades publicadas en la red para después adaptarlas a su realidad y aplicarlas en el aula. Sin embargo, los docentes no generan y publican contenido online por las siguientes razones: (a) falta de tiempo; (b) no es una actividad necesaria ni prioritaria; (c) falta de formación e (d) inseguridades y miedos.

Actuaciones y capacidades personales vinculadas

1. El aprendizaje informal se puede llevar a cabo a nivel individual, colectivo y organizativo. A nivel individual, cuando un solo profesional experimenta una situación, decide individualmente cómo actuar y actúa sin la ayuda directa de ningún otro profesional. A nivel colectivo, cuando varios profesionales experimentan la situación o se ven afectados por ella, deciden cómo actuar y actúan colectivamente. A nivel organizativo, cuando la situación afecta a toda la organización y todos sus miembros intervienen para abordarla (*Capítulo 2*).
2. Las actuaciones que llevan a cabo los docentes para aprender informalmente se basan en la identificación de recursos o actividades a nivel individual, y no tanto en la creación de nuevos recursos o actividades y/o en la creación conjunta con otros compañeros. No obstante, los centros de primaria promueven cada vez más la creación colectiva y buscan espacios para ello. A diferencia, la creación depende, en los centros de secundaria, de la voluntariedad de cada docente y la creación colectiva no es compatible con las formas de trabajar tan individualizadas de los centros de secundaria.
3. Las capacidades que se destacan como necesarias para la construcción de aprendizajes informales son: (a) capacidad para filtrar y seleccionar información; (b) capacidad para gestionar la información; (c) capacidad para crear conocimiento personal; (d) competencia digital y (e) habilidades interpersonales y sociales.

Resultados del AI

1. El aprendizaje informal en el lugar de trabajo, independientemente del nivel en el que se lleve a cabo, tiene efectos directos o indirectos en el profesional, en el lugar de trabajo y en la organización. No obstante, el hecho de que el AI se encuentre implícito en la práctica profesional comporta que en muchas ocasiones sus resultados de aprendizaje sean inconscientes, al quedar enlazados con las actividades o tareas profesionales (*Capítulo 2 y 3*).
2. Los docentes valoran el aprendizaje informal como un aprendizaje más significativo, ya que sus resultados tienen un mayor impacto y producen una mayor variedad de resultados de aprendizaje al encontrarse este aprendizaje implícito en muchos momentos de la práctica profesional.
3. Los docentes describen los aprendizajes resultantes como más vivenciales, más competenciales y emocionales. Principalmente, esto se debe a que se trata de un aprendizaje

contextualizado en situaciones reales que experimentan los docentes y parte de necesidades existentes vinculadas a la propia práctica profesional. Además, al estar este aprendizaje vinculado con experiencias propias, profesionales y/o personales, entran en juego emociones, sensaciones y sentimientos durante el proceso de construcción del aprendizaje.

4. Como resultados individuales se identifican: (a) el desarrollo de la competencia profesional, (b) la mejora de la motivación profesional, (c) una mayor confianza y seguridad profesional y (d) una mejora de la creatividad profesional. Por otro lado, como resultados colectivos: (a) un impulso y una mejora de las relaciones entre profesionales; (b) un mayor conocimiento de las posibilidades que ofrece trabajar con compañeros y (c) un aumento del conocimiento entre profesionales. Por último, como resultados organizativos: (a) un mayor conocimiento interno a nivel de centro; (b) la creación de términos y prácticas compartidas (direccionarlo común); (c) el surgimiento de proyectos e iniciativas de centro; (d) un clima de centro más positivo y (e) una mejor y más rápida transferencia de lo aprendido.

Un análisis en profundidad de los resultados de AI puede consultarse en el epígrafe 8.1.4. *Resultados AI*.

9.2.2. Analizar los factores que condicionan el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo

La participación del profesorado en estas actividades de aprendizaje informal se ve afectada por un conjunto de condicionantes. Estos condicionantes pueden actuar como facilitadores o inhibidores del aprendizaje informal, de ahí la importancia de identificarlos y analizar su incidencia. Los condicionantes son diferenciados, principalmente, en función a si se relacionan con la persona, con la tarea o con el entorno laboral del centro educativo. Sin embargo, los docentes del estudio, también, identifican condicionantes externos.

Las cuatro tipologías de condicionantes se interrelacionan, por lo que, por ejemplo, una buena organización del trabajo puede tener efectos positivos en la disposición del profesorado para aprender informalmente.

Factores organizativos

1. Los factores organizativos requieren ser gestionados para su correcta planificación y organización. Estos condicionantes se configuran como la base que posibilita la creación de un entorno favorecedor para la generación del AI del profesorado.
2. Como principal condicionante se destaca la disponibilidad de tiempos y espacios para aprender informalmente, ya sean individuales o colectivos. Los centros de primaria y primaria y secundaria consideran fundamental establecer una buena planificación horaria que permita encuentros informales y espacios de coordinación entre profesorado.
3. Los centros educativos más pequeños, con un número menor de docentes, disponen de más facilidades para que todo el profesorado se reúna a aprender informalmente y creen actividades y proyectos conjuntos. Por un lado, este condicionante se relaciona con la motivación y predisposición del profesorado para el aprendizaje informal, ya que se siente más participe de lo que pasa en el centro. Por otro lado, se relaciona con la etapa educativa, ya que

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

los centros de primaria y secundaria y de secundaria manifiestan tener más dificultades para aprender informalmente porque sus equipos docentes son muy grandes.

4. El tamaño del centro se relaciona con el condicionante el clima escolar y las relaciones. Los centros más pequeños, en cuanto a número de docentes, tienen más facilidades para generar un buen ambiente de trabajo. Cuando los docentes mantienen relaciones de confianza entre sí y desarrollan un sentimiento de pertenencia con el centro hay más probabilidades de generar y promover el AI en el centro educativo.
5. Otros condicionantes organizativos identificados son: la metodología de trabajo del centro, los objetivos de formación del centro, la cultura de centro (dinámicas internas del centro), la estabilidad de la plantilla docente y el reconocimiento del directivo.
6. Las compensaciones e incentivos es el factor organizativo que menos facilita el AI.

Factores del puesto de trabajo

1. Los factores del puesto de trabajo se relacionan con las posibilidades de experimentar y de aplicar lo aprendido.
2. La proximidad entre puestos de trabajo es valorada como un condicionante facilitador, ya que las oportunidades de aprender informalmente se ven incrementadas: los docentes se pueden observar unos a otros, pueden compartir espacios para debatir y compartir estrategias de trabajo, etc.
3. La autonomía en el lugar de trabajo que experimenta el profesorado de los centros de secundaria es percibida como un obstaculizador. No se trata de una autonomía real otorgada por la confianza que la dirección deposita en el docente. Por el contrario, el profesorado siente la libertad de hacer lo quiera en su puesto de trabajo por la indiferencia y la falta de apoyo que reciben del directivo. Por tanto, este condicionante se relaciona con el reconocimiento y apoyo del directivo.
4. Otro condicionante es la posibilidad de innovar en el lugar de trabajo. Cuando los docentes pueden proponer cambios, que afectan a sus puestos de trabajo, y se les permite desarrollar su capacidad crítica y creativa se sienten más motivados para aprender informalmente. Este condicionante también se relaciona con el reconocimiento y apoyo directivo, ya que cuando las propuestas de cambio de los docentes son acogidas y valoradas por el equipo directivo se sienten más proactivos a la búsqueda de la mejora constante.
5. La oportunidad que ofrece el puesto de trabajo para permitir aplicar lo aprendido se considera un facilitador del AI. Sin embargo, no se identifican las oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo, asociadas a la variedad de tareas a desempeñar, entre los principales condicionantes por dos principales motivos: (a) falta de conciencia de las oportunidades que ofrece el propio lugar de trabajo para los aprendizajes profesionales y (b) la naturaleza del trabajo docente es no rutinaria.

Factores personales

1. Los factores personales son los más influyentes en el AI, ya que las configuraciones personales hacen tener una mirada condicionada hacia el resto de factores y son los más determinantes a

la hora de activar el deseo de aprender informalmente. No obstante, estos factores resultan más difíciles de gestionar.

2. La predisposición para aprender informalmente es el principal facilitador personal, ya que la actitud y el interés que los docentes tengan puede actuar como motor o inhibidor del AI.
3. El individualismo docente se identifica como obstaculizador. Los docentes que no quieren compartir sus aprendizajes ni participar en actividades de AI colectivas representan un impedimento para la generación y promoción del AI.
4. La predisposición por el AI se relaciona con otro de las condiciones personales, el compromiso y la motivación por el trabajo. La implicación del docente en el AI depende en gran parte del agrado y de la satisfacción que siente el docente por su trabajo.
5. Otros condicionantes personales identificados son: (a) habilidades interpersonales; (b) capacidades para construir aprendizajes informales; (c) condición laboral y (d) sentimiento de pertenencia en el centro.
6. Ni el género ni la edad son condicionantes que se relacionan con la generación del AI del profesorado. Sin embargo, la variable años de experiencia sí se relaciona con las actividades más realizadas: los docentes más noveles utilizan la consulta a compañeros con más experiencia y la consulta online como las dos actividades principales para aprender informalmente. Estas actividades permiten a los docentes noveles satisfacer su necesidad de recibir información inmediata para dar respuesta a las dudas e inquietudes que les genera su nuevo puesto.

Factores externos

1. La ausencia de actividades de AI durante la formación inicial del profesorado puede conllevar una falta de conciencia sobre la importancia del AI para el desarrollo profesional y, por otro lado, bajas capacidades docentes para este aprendizaje.
2. En el caso de los docentes de secundaria, una formación inicial centrada exclusivamente en la materia y la no formación en cuestiones pedagógicas comporta el no valorar la necesidad de discutir sobre estos temas o el aprender en contacto con otros docentes cuestiones no relacionadas con su especialidad.
3. Falta de oportunidades para el desarrollo profesional docente que inhibe la necesidad, la ambición o el deseo de aprender por otras vías para mejorar la carrera profesional.
4. La ubicación geográfica se relaciona con mayores o menores facilidades para acceder a oportunidades de aprendizaje formal. Concretamente, las zonas rurales tienen más dificultades para encontrar oportunidades cercanas de aprendizaje formal, que pueden suponer una mayor necesidad de aprender informalmente.

9.2.3. Caracterizar el rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado

El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado resulta decisivo por tener lugar este en el contexto de trabajo y ser el directivo el máximo responsable de la organización del centro

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

educativo. Este rol se orienta fundamentalmente a la facilitación y promoción del aprendizaje informal del profesorado.

La diversidad de actuaciones que puede llevar a cabo el directivo para este cometido se agrupa en cuatro grandes funciones: (a) funciones de gestor; (b) función de facilitador; (c) de educador y (d) función de desarrollador. Estas funciones, y sus correspondientes actuaciones, se conciben dentro de una relación piramidal, por lo que para llegar a asumir la función de desarrollador se deben tener asumidas las otras funciones.

Función de gestor

1. La función de gestor para el AI es la más asumida por directivos, ya que tienen la necesidad y la obligación (no hay otro profesional que asuma esta función) de gestionar y organizar cuestiones del centro, ya sea relacionadas con el aprendizaje o no.
2. La gestión tanto de tiempos, espacios como recursos, principalmente a nivel colectivo y/u organizativo, destinados al aprendizaje informal son tres de las actuaciones para esta función que más llevan a cabo los directivos. Concretamente, buscan momentos y crean espacios, más o menos formales, propicios para que el profesorado se encuentre para charlar, compartir y trabajar conjuntamente.
3. La evaluación de las necesidades de formación del profesorado a nivel individual no es una actuación común entre los directivos. Sin embargo, algunos directivos de centros de primaria reconocen la importancia de conocer las aspiraciones, las necesidades y los intereses de aprendizaje de su equipo docente.

Función de facilitador

1. La función de facilitador es la segunda función más llevada a cabo por los directivos. No obstante, mayormente, los directivos asumen esta función para facilitar, mediante la gestión, iniciativas o proyectos a nivel de centro.
2. A pesar de que los directivos afirman facilitar oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje, esta facilitación se aleja de la proposición de maneras alternativas a las formales para que el profesorado aprenda. Los directivos interpretan esta actuación como la proposición de maneras de hacer y/o trabajar o como el traspaso de información sobre cursos formativos que llegan al centro.
3. La facilitación de relaciones dentro del centro se materializa a través de propuestas de trabajo o bien, únicamente, relacionando a los docentes para cuestiones puntuales. Concretamente, mientras los directivos de primaria llevan a cabo más propuestas integradas en el trabajo para generar conexiones entre el profesorado (tutorías entre iguales, codocencia y multidocencia, comisiones interdepartamentales, equipos pedagógicos, espacios de coordinación, etc.), los directivos de secundaria ponen en contacto a docentes cuando algunos de ellos manifiestan necesitar la ayuda de otro/s docentes.
4. La facilitación de la participación y de la toma de decisiones en asuntos de centro se lleva a cabo, generalmente, por los directivos. Sin embargo, hay directivos que únicamente se muestran abiertos a recibir por parte de su profesorado propuestas de actividades o proyectos a realizar y otros que animan a hacerlo creando equipos impulsores dedicados a esta labor.

5. Los directivos, en la mayoría de los casos, no llegan a facilitar la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo.

Función de educador

1. La función de educador no acostumbra a ser asumida por los directivos, ya que la asumen o los jefes de estudio del centro, como responsables de las tareas pedagógicas, o los docentes cuando ejercen de coordinadores.
2. La orientación y el acompañamiento a los docentes no es una acción habitual entre los directivos. De forma puntual, algunos directivos de primaria y primaria y secundaria orientan a sus docentes a la hora de determinar sus necesidades de aprendizaje o para ayudarles a comprender ciertos temas organizativos.
3. Una de las razones por las que los directivos no retroalimentan a sus docentes durante el proceso de aprendizaje o durante el ejercicio profesional es el desconocimiento de estos directivos de lo que hacen o saben sus docentes.
4. Los directivos no son referentes o modelos para seguir por los docentes en cuanto al AI. Si los directivos no aprenden informalmente con los docentes (ver 9.2.1. *Caracterizar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado, Fuentes personales*) difícilmente los directivos podrán orientar o retroalimentar y mucho menos ser referentes.

Función de desarrollador

1. La función de desarrollador es el máximo nivel de pretensión a alcanzar en cuanto al rol directivo para el AI. Sin embargo, los directivos, en la mayoría de casos, no llegan a asumir esta función ya que no desarrollan las otras tres.
2. Cuando los centros se encuentran inmersos en procesos de mejora continua los directivos tienden a asumir más esta función. A través de un liderazgo distribuido, el directivo otorga responsabilidades al profesorado para empoderarlo durante este proceso.
3. Entre las actuaciones de esta función, algunos directivos crean perfiles de profesionales con nuevas responsabilidades (figuras de coordinación y/o equipos de trabajo). Es decir, estos directivos promueven el AI de ciertos docentes desafiándoles en el desarrollo de nuevas tareas y haciéndoles responsables de estas. No obstante, si esta distribución de responsabilidades no se fundamenta en criterios justos y conocidos por el profesorado (por ejemplo, a partir de una previa identificación de las capacidades de los docentes) puede generar reticencias en el profesorado, ya que esta actuación puede ser vista como un mecanismo para favorecer a determinados docentes.
4. Los directivos no crean perfiles de profesionales para el AI, ya que no reconocen las experticias de cada docente para convertirlos en posibles referentes para el resto de los docentes.

Se concluye que las actuaciones que llevan a cabo los directivos para facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado son aisladas, puntuales, inconexas e imprecisas. Además, muchas de estas actuaciones no se orientan principalmente al aprendizaje informal del profesorado, sino que persiguen otros objetivos y el aprendizaje informal es un resultado indirecto. Es por ello por lo que estas actuaciones no son llevadas a cabo por los directivos con el grado de

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

consciencia que requieren ni el profesorado llega a poder valorar su incidencia. En definitiva, los esfuerzos directivos, hasta el momento, no son suficientes para realmente conseguir que el aprendizaje informal se integre como parte del aprendizaje profesional docente en los centros educativos.

9.2.4. Analizar los condicionantes del rol directivo orientado al aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado

La implementación de las anteriores actuaciones directivas y el éxito de las mismas dependen de un conjunto de factores condicionantes, principalmente, relacionados con el directivo, con el puesto directivo y con el centro educativo (ver 8.5. *Condicionantes del rol directivo para el AI*).

Sobre los factores personales

Se identifican tres creencias directivas o imágenes que construye el directivo (de sí mismo, de su profesorado y de la percepción de la imagen que construye y proyecta el profesorado sobre él), que se interrelacionan condicionando, finalmente, el rol directivo para la promoción del AI del profesorado.

1. El carácter del directivo, conformado por la imagen de su “yo directivo”, condiciona la manera que tiene el directivo de posicionarse como directivo y de actuar como tal. Concretamente, los intereses, creencias y/o valores personales influyen en la manera en la que los directivos deciden facilitar el aprendizaje informal del profesorado en el lugar de trabajo.
2. El carácter del directivo se vincula con el estilo directivo. La manera personal de cómo el directivo decida afrontar su cargo, es decir, su ideal de centro, su visión de modelo de dirección, cómo decida relacionarse con los docentes, entre otras cosas, determina el hecho de que el directivo asuma más unas funciones u otras.
3. La imagen subjetiva que el directivo construye a partir de su percepción acerca de su profesorado (forma de ser, formas y ganas de trabajar, capacidades) tiene implicaciones a la hora de decidir cómo afrontar su rol para el AI del profesorado.
4. La percepción directiva de la imagen que el profesorado crea y proyecta sobre su directivo condiciona, en última instancia, a la imagen personal que construye sobre sí mismo el directivo.
5. Por otro, lado, la formación del directivo y su competencia en temas relacionados con el aprendizaje profesional es un condicionante para este rol. Se concluye que los directivos desconocen qué actuaciones pueden llevar a cabo para promover el AI de su profesorado, y, por lo tanto, necesitan orientaciones de cara a asumir este rol.

Sobre los factores del puesto directivo

1. La multiplicidad y el exceso de tareas asociadas al puesto directivo, marcadas por la obligación y la urgencia, se relacionan con la falta de tiempo por parte del directivo para dedicarlo a cuestiones relacionadas con el aprendizaje profesional.
2. Las tareas burocráticas y administrativas, que suponen el puesto de directivo, llevan al directivo a pasar gran parte de su jornada laboral encerrado en su despacho y, por tanto, aislado del resto

de profesionales. Este aislamiento puede suponer la posible desconexión por parte del directivo de la práctica docente y su no implicación en la mejora de esta.

3. El puesto directivo demanda a los directivos la disposición de competencias específicas que el mismo requiere (gestión institucional, gestión administrativa y económica, gestión de los recursos humanos, etc.) y que la mayoría de los profesionales que acceden a la dirección no disponen. Este hándicap de convertirse en gestores supone en los directivos una preocupación y una consideración exclusiva para estas tareas de gestión en detrimento de todas las otras.

Sobre los factores organizativos

1. La estructura, la cultura y el clima del centro además de actuar como condicionantes para la generación del AI también condicionan su promoción. Concretamente, se destacan como facilitadores una estructura de centro no jerárquica que permita la coordinación entre docentes y una cultura que acoja la comunicación multidireccional y el trabajo en equipo entre sus hábitos y valores.
2. Los centros educativos con un número reducido de docentes se asocian con mayores facilidades tanto para la generación como la promoción del AI. En este caso, los centros de la etapa de primaria al contar con menos docentes en su plantilla presentan mejores condiciones para asumir este rol.
3. La metodología de trabajo, que caracterizan a los centros de la etapa de primaria, más colaborativa y con una mayor inclinación hacia el desarrollo de proyectos de innovación suponen más facilidades para el directivo a la hora de promover el AI del profesorado.

Se concluye que los condicionantes personales relacionados con el directivo determinan la voluntad inicial del directivo por asumir o no este rol y, seguidamente, la manera cómo actuará, es decir, qué actuaciones llevará más a cabo. Los condicionantes del lugar de trabajo se relacionan con las posibilidades para asumir este rol, pudiendo inferir a partir de estas posibilidades el grado de implicación que el directivo dedicaría a asumir este rol. Por último, los condicionantes organizativos se vinculan más con el éxito que puedan tener sus posibles actuaciones para este cometido.

9.2.5. Proponer un Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

La presentación y descripción del Modelo de estrategia directiva para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos se aborda en el apartado 9.3. *Propuesta de Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos*. Sin embargo, para llegar a proponer este Modelo se ha considerado pertinente valorar directamente posibles propuestas de acciones, por parte de los directivos y de los docentes, que dicho modelo debería contemplar. A continuación, se exponen las principales conclusiones extraídas respecto a estas propuestas.

1. Tres grandes líneas de actuación: (a) Actuaciones de sensibilización y activación del AI; (b) Actuaciones de construcción y promoción del AI y (c) Actuaciones de transmisión e institucionalización del AI.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

2. Las actuaciones de sensibilización y activación del AI irían destinadas a: (1) acoger y conocer a cada uno de los docentes, (2) identificar, reconocer y dar a conocer las fortalezas y habilidades de cada docente, (3) crear figuras de mentores, (4) crear espacios para encuentros informales, acogedores, que permitan generar climas positivos, agradables y de confianza entre el profesorado, (5) planificar un proyecto formativo de centro que establezca objetivos de desarrollo organizativo y (6) dar a conocer el proyecto y de entusiasmar al profesorado en torno a éste.
3. Las actuaciones de construcción y promoción del AI irían destinadas a: (1) crear espacios para que el profesorado pueda compartir sus conocimientos y habilidades, (2) crear espacios abiertos al debate y a la discusión, (3) crear actividades o proyectos de mejora a nivel de centro y (4) crear equipos de trabajo conformados por docentes de diferentes etapas y/o disciplinas y asignar y distribuir a cada uno de estos docentes roles y responsabilidades.
4. Las actuaciones de transmisión e institucionalización del AI irían destinadas a: (1) crear espacios de difusión para transmitir aquellos aprendizajes que cada docente individualmente o colectivamente ha aprendido informalmente, (2) crear algún tipo de espacio (virtual o presencial) que permita almacenar y dejar evidencias de estos aprendizajes, (3) crear una base de datos con doble funcionalidad, por un lado, que integre todos los perfiles de docentes del centro con sus conocimientos, experticias y hobbies y, por otro lado, que permita la creación de flujos de información y comunicación entre estos docentes y (4) establecer una planificación que contemple todos los anteriores momentos y espacios para el AI y queden integrados en la jornada laboral.

9.3. Propuesta de Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos

El Modelo de estrategia directiva, que a continuación se presenta, es el resultado de la suma de una primera valoración de su pertinencia, a partir de la revisión de la literatura, y de una segunda valoración de su necesidad y proyección, a partir del estudio de campo y de las conclusiones extraídas.

Por un lado, el estudio de campo ha evidenciado que las actuaciones que lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente se limitan, principalmente, a la identificación de recursos o actividades a nivel individual, y no tanto a la creación de nuevos recursos o actividades y/o a la creación conjunta con otros compañeros. Por otro lado, este estudio ha revelado que las actuaciones que llevan a cabo los directivos para facilitar y promover el aprendizaje informal del profesorado son aisladas, puntuales, inconexas e imprecisas.

El Modelo identifica y pone en relación los elementos clave que deben considerarse para conseguir la integración del AI del profesorado en los centros educativos. Para ello, el Modelo se plantea desde la visión de que la generación por parte del profesorado del AI en los centros educativos necesita la perspectiva organizativa para intervenir sobre las condiciones que hacen posible este aprendizaje.

A su vez, el Modelo pretende conseguir la integración del AI del profesorado en los centros educativos intentando que este aprendizaje informal sea más visible y consciente por parte del

profesorado. En última instancia el Modelo busca que el profesorado pueda incorporar este aprendizaje informal como parte de su aprendizaje profesional.

Cabe decir que una primera propuesta de Modelo fue discutida y valorada, a través de un grupo focal, por seis expertos en temáticas relacionadas con el aprendizaje informal y con la dirección escolar. La discusión con expertos sobre la primera versión del Modelo se basó en una plantilla de validación, enviada previamente a los mismos junto con la propuesta de Modelo, que permitía la anotación de aspectos positivos, negativos y observaciones en relación a los diferentes apartados del Modelo (ver Anexo 5). Las anotaciones en esta plantilla y las sugerencias y opiniones planteadas en la discusión por los expertos (ver Anexo 6) ha conllevado la reelaboración del Modelo inicial y, por consiguiente, la propuesta final de Modelo.

9.3.1. *Presentación del Modelo*

La revisión continua de la literatura sobre la temática, el análisis de los resultados conseguidos con el estudio realizado y las conclusiones extraídas han permitido valorar la necesidad de disponer de un Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos. Concretamente, la baja consciencia y/o falta de atención en relación a las posibilidades y oportunidades para generar y promover el AI del profesorado en los centros educativos, la baja consideración de factores que condicionan la creación y promoción de aprendizajes informales en el profesorado, la no existencia de actuaciones directivas interrelacionadas y precisas para facilitar y promover estos aprendizajes e incorporarlos como parte del propio aprendizaje organizativo son algunas de las razones que justifican la propuesta de Modelo que aquí se presenta.

El presente Modelo de estrategia directiva está compuesto por un conjunto de propuestas que permiten a los directivos de centros educativos integrar el aprendizaje informal del profesorado en sus centros. A partir de tres componentes (filosofía, plan de actuaciones y procedimiento de implementación) se fundamenta el Modelo, se aportan referentes para la acción, se definen equipos de trabajos, se proporcionan instrumentos de diagnóstico y de intervención y se describen las fases para implementar el Modelo.

CAPÍTULO 9. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

Figura 48. Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos.



A) Filosofía del Modelo: sus principios

Antes de presentar los principios que rigen y fundamentan este Modelo, se requiere clarificar qué entiende este Modelo por *aprendizaje informal* y por *estrategia directiva*.

El *aprendizaje informal* contextualizado en el lugar de trabajo se refiere a aquel aprendizaje que construyen los profesionales, en este caso los docentes, a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales. Se trata de un aprendizaje auto-dirigido en donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender. Es un aprendizaje que “puede ser planificado o no, pero por lo general involucra cierto grado de conciencia de que el aprendizaje está teniendo lugar” (Watkins y Marsick, 1992, p. 228).

El aprendizaje informal en el lugar de trabajo se construye en relación con el contexto (el lugar de trabajo y la organización) físico, social, cultural e histórico donde tiene lugar el aprendizaje. El aprendizaje se produce en relación directa o indirecta con otras personas (con sus ideas, con sus valores), con materiales y prácticas culturales, con la historia y las normas organizativas, etc.

Este Modelo parte de la consideración de que los docentes aprenden de forma natural y continua en sus lugares de trabajo. Sin embargo, en ocasiones, estos docentes desconocen las posibilidades y oportunidades para generar y proyectar el AI en sus contextos de trabajo, no disponen de las condiciones organizativas óptimas para impulsarlo o, bien, dejan gran parte de lo que piensan inconsciente, implícito y no compartido.

En cuanto al concepto de *estrategia directiva*, se define como el conjunto interrelacionado de acciones planificadas con el fin de alcanzar un determinado objetivo enfocado a la mejora de algún aspecto de la organización. Para la consecución de este objetivo, toda estrategia directiva necesita contar con una serie de recursos, medios, profesionales y procedimientos.

El Modelo se plantea desde la lógica de que la generación y promoción de los aprendizajes informales del profesorado en el centro educativo, y su correspondiente integración como parte

del aprendizaje organizativo, requiere de la planificación de un conjunto de actuaciones interrelacionadas y contextualizadas para promover las posibilidades de AI del profesorado en el centro educativo y facilitar su institucionalización en el mismo.

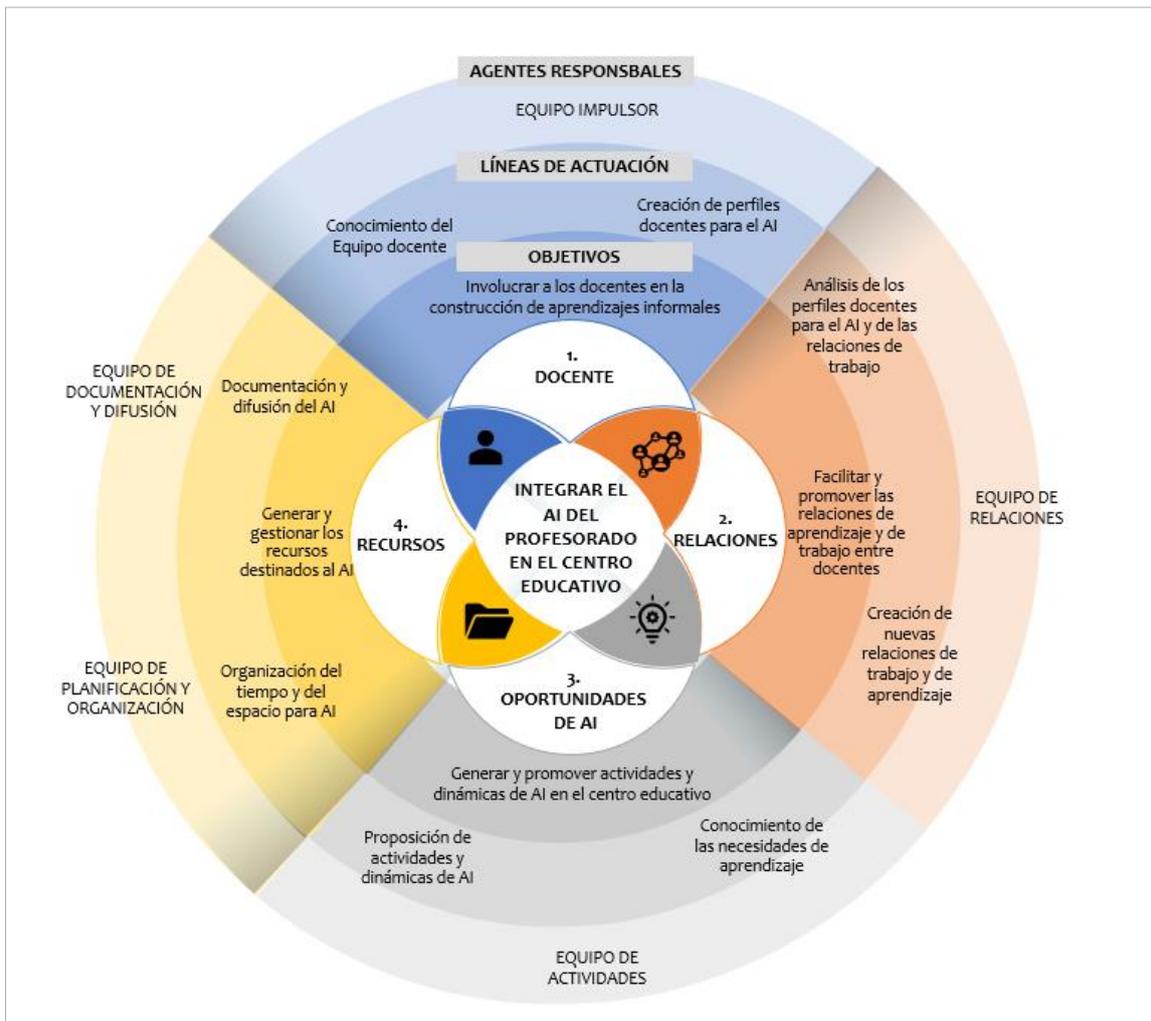
La implementación de este Modelo de estrategia directiva se rige por una serie de principios fundamentales, entre los que se destacan:

- **Estructuras del centro educativo horizontales y flexibles** que, por un lado, permitan a los docentes tomar decisiones a nivel de centro distribuyendo responsabilidades y, por otro lado, promuevan el dinamismo interno para la búsqueda de la mejora continua profesional y del centro.
- **Cultura de centro que valora el aprendizaje profesional** como base para la mejora de la organización. Se considera que el desarrollo del centro está sujeto al desarrollo de los profesionales y a la capacidad de éstos para incorporar sus aprendizajes en el centro.
- **Clima de centro basado en la confianza entre los docentes**, que facilita las relaciones, la comunicación positiva y el trabajo colaborativo entre el profesorado.
- **Compromiso, participación e implicación del equipo docente en las actividades del centro.** Docentes comprometidos que se involucran tanto en las actividades que les son propias a sus respectivas funciones como en aquellas en las que se les solicita participación o se les brinda la capacidad de liderar.
- **Responsabilidad directiva para el desarrollo profesional del profesorado y del centro.** El directivo procura, por un lado, que las actividades de aprendizaje profesional, que tienen lugar en el centro, sean coherentes con los objetivos y prioridades del centro y, por otro lado, que estas actividades de aprendizaje queden integradas en las propias prácticas pedagógicas, asegurando así la deseada mejora de estas últimas.

Estos principios quedan integrados en el Modelo, que, a su vez, incorpora y pone en relación los diferentes elementos que deben considerarse de cara al objetivo que este se propone: integrar el AI del profesorado en los centros educativos. La Figura 49 muestra la representación gráfica del Modelo.

CAPÍTULO 9.
Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

Figura 49. Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos.



Este Modelo puede resultar de interés y de utilidad para aquellos directivos que quieran y decidan apostar por la promoción del AI de su profesorado y por la integración de este aprendizaje en sus respectivos centros. Se ofrecen un conjunto de propuestas integradas y secuenciadas para guiar al directivo hacia la implementación del Modelo. Se recomienda que los centros donde se vaya a implementar el Modelo dispongan de características similares a los centros participantes del estudio y compartan los principios que rigen y fundamentan este Modelo.

Cabe señalar que este Modelo, por un lado, representa un alto nivel en cuanto a la facilitación y promoción del AI del profesorado en los centros educativos y, por otro lado, parte de un estadio inicial de los centros educativos respecto a esta facilitación y promoción. Sin embargo, este Modelo, lejos de ser un modelo cerrado, permite posibles adaptaciones de acuerdo con las particularidades de cada centro y con sus experiencias previas y, incluso, contempla la posibilidad de que los centros decidan comenzar aplicando determinadas actuaciones.

B) Plan de actuaciones del Modelo

Para implementar el Modelo se ha diseñado un plan orientado a la integración del AI del profesorado en centros educativos (ver Tabla 85). Este plan incorpora diversos elementos que se interrelacionan entre sí y que tienen que ver con las dimensiones, los niveles de actuación, las líneas

de actuación, los instrumentos y los agentes implicados. Cabe decir que las acciones concretas se encuentran detalladas en el procedimiento de implementación del Modelo. A continuación, se presentan estos elementos y sus relaciones.

Este Modelo de estrategia directiva tiene por **objetivo general (OE)** integrar el AI del profesorado en el centro educativo. Concretamente, este Modelo de estrategia directiva parte de la consideración de que todos los docentes aprenden informalmente de forma natural y continua en sus lugares de trabajo, a través de las experiencias laborales diarias y de las interacciones con compañeros. Por ello, mediante este Modelo de estrategia directiva se pretende: (a) favorecer y promover la construcción de aprendizajes informales de los docentes en sus lugares de trabajo y (b) facilitar la integración de los aprendizajes informales del profesorado en el centro educativo, a partir de la creación de un ecosistema de aprendizaje profesional en el centro educativo.

Integrando el aprendizaje informal como forma de aprendizaje profesional en el centro educativo se garantiza que estos aprendizajes informales no pertenezcan únicamente a los docentes, sino que se compartan, se reconstruyan y se instauren en el centro educativo. De ahí que, el Modelo presentado contemple **tres niveles interrelacionados** de construcción del AI: individual, colectivo y organizativo.

La consecución del objetivo principal del Modelo requiere atender a cuatro grandes **dimensiones**: (1) docente, (2) relaciones, (3) oportunidades de aprendizaje informal y (4) recursos. Estas cuatro dimensiones se convierten en referentes de actuación, ya que para cada una de estas se derivan objetivos específicos, líneas de actuación y sus correspondientes acciones, instrumentos y equipos implicados.

La **dimensión docente** tiene como objetivo específico (OE1.1.) involucrar a los docentes en la construcción de aprendizajes informales en el centro educativo. Los docentes son piezas clave para el éxito de este Modelo, ya que se trata de un modelo para los docentes y con los docentes. En cuanto a las líneas de actuación para la dimensión docente, se distinguen dos: (1a) conocimiento del Equipo docente y (1b) creación de perfiles docentes para el AI.

Respecto a la **dimensión relaciones** el objetivo específico que se plantea es (OE1.2) facilitar y promover las relaciones de aprendizaje y de trabajo entre docentes. Para ello, las líneas de actuación se dirigen al (2a) análisis de los perfiles docentes para el AI y de las relaciones de trabajo existentes y a la (2b) creación de nuevas relaciones de trabajo y de aprendizaje.

En cuanto a la **dimensión oportunidades de aprendizaje informal** su objetivo específico es (OE1.3.) generar y promover actividades y dinámicas de AI en el centro educativo. Y, en este caso, las dos líneas de actuación son (3a) conocimiento de las necesidades de aprendizaje (individual, colectivo y organizativo) y de las actividades de AI y (3b) proposición de actividades y dinámicas de AI.

Y el objetivo específico de la cuarta **dimensión recursos** es (OE.1.4.) generar y gestionar los recursos destinados al AI. Para la consecución de este objetivo se proponen dos líneas de actuación (4a) organización del tiempo y del espacio para el AI del profesorado y (4b) documentación y difusión del AI.

Por otro lado, el siguiente Modelo de estrategia directiva se fundamenta en **tres tipos de responsabilidad**. Por un lado, el directivo junto a un equipo impulsor son los máximos responsables de gestionar, liderar y garantizar el éxito del Modelo. Por otro lado, cada docente es responsable

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

de aprender informalmente en sus lugares de trabajo. Por último, cada uno de los docentes tiene asignada una responsabilidad para la implementación del Modelo. Por ello, el directivo y el equipo impulsor son los referentes principales del Modelo, pero los docentes son agentes clave en el desarrollo de este.

Las responsabilidades que se distribuyen entre los docentes para la implementación del Modelo se organizan a partir de la creación de **cuatro equipos de trabajo**: equipo de relaciones, equipo de actividades, equipo de planificación y organización y equipo de documentación y difusión (ver Figura 50). Cada uno de estos equipos es responsable de la puesta en marcha de las **acciones concretas** que se asocian a cada una de las cuatro anteriores dimensiones y de la creación de **instrumentos** para posibilitar estas acciones. Tanto las acciones como los instrumentos quedan descritos en el siguiente punto.

Figura 50. Equipos implicados en el Modelo.

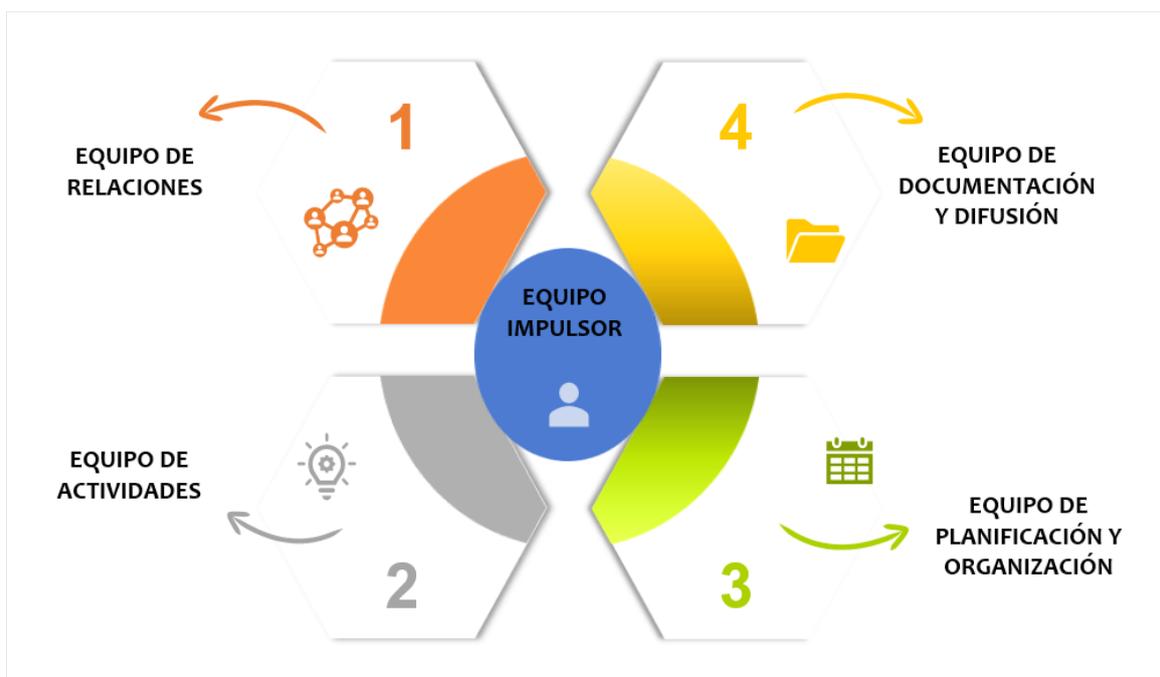


Tabla 85. Plan de actuación del Modelo.

Objetivo general	Dimensiones	Objetivos específicos	Niveles	Líneas de actuación	Acciones concretas	Instrumentos	Agente/ Equipos implicados
(OG) Integrar el AI del profesorado en el centro educativo	(1) Docente	(OE1.1.) Involucrar a los docentes en la construcción de aprendizajes informales	Individual	(1a) Conocimiento del Equipo docente	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar encuentros informales con los docentes para tratar cuestiones relacionadas con sus respectivos desarrollos profesionales (en el centro educativo). ➤ Identificar sus necesidades de aprendizaje, objetivos profesionales y temas de interés. ➤ Identificar y reconocer sus potencialidades y experticias. ➤ Identificar y valorar posibles docentes resistentes a participar de la estrategia. 	Informe desarrollo docente ⁽¹⁾	Equipo impulsor
				(1b) Creación de perfiles docentes para el AI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisar los respectivos Informes de desarrollo docente. ➤ Designar figuras de mentoría (especialistas/expertos en temas). ➤ Designar responsables para formar parte de equipos dedicados a generar y promover el AI en el centro. ➤ Asignar nuevos roles, funciones y responsabilidades a través de equipos de trabajo. 	Perfil profesional del docente ⁽²⁾	

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

	(2) Relaciones	(OE1.2.) Facilitar y promover las relaciones de aprendizaje y de trabajo entre docentes	Colectivo Organizativo	(2a) Análisis de los perfiles docentes para el AI y de las relaciones de trabajo existentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar y valorar docentes potenciales de trabajar conjuntamente y de aprender entre ellos. ➤ Revisar y valorar los equipos de trabajos y relaciones entre puestos de trabajo. 	Perfil profesional del docente	Equipo de relaciones ⁽¹⁾
				(2b) Creación de nuevas relaciones de trabajo y de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conocer las potencialidades, experticias de los docentes y sus intereses para la creación autónoma y espontánea de relaciones de aprendizaje. ➤ Poner en contacto a docentes para que aprendan y trabajen juntos. ➤ Crear relaciones de mentoría (permanentes y rotatorias) en determinados temas (según las necesidades detectadas). ➤ Crear equipos de trabajo permanentes y rotatorios. 	Red social profesional ⁽³⁾	
	(3) Oportunidades de aprendizaje informal	(OE1.3.) Generar y promover actividades y dinámicas de AI en el centro educativo	Individual Colectivo Organizativo	(3a) Conocimiento de las necesidades de aprendizaje (individual, colectivo y organizativo) y de las actividades de AI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisar los Informes de desarrollo profesional para identificar necesidades de aprendizaje o temas de interés. ➤ Recoger de forma continuada temas de interés para discutir colectivamente y/u organizativamente. ➤ Recoger de forma continuada aprendizajes informales individuales y/o colectivos para compartirlos a nivel colectivo y/u organizativo. ➤ Identificar y valorar momentos/actividades de aprendizaje en las tareas diarias (proyectos de investigación, observaciones 	<p>Informes de desarrollo docente</p> <p>Buzón de propuestas ⁽⁴⁾</p>	Equipo de actividades ⁽²⁾

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

					entre docentes, procesos de evaluación interna, etc.).		
				(3b) Proposición de actividades y dinámicas de AI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar las necesidades y temáticas de actividades recogidas. ➤ Priorizar y proponer actividades y dinámicas de aprendizaje informal (compartir, reflexionar, discutir) en función a los intereses y necesidades. ➤ Elaborar un listado de propuestas de actividades y dinámicas de AI. 	Listado de propuestas de actividades y dinámicas de AI ⁽⁵⁾	
	(4) Recursos (espacios, tiempos y materiales)	(OE1.4.) Generar y gestionar los recursos destinados al AI	Individual Colectivo Organizativo	(4a) Organización del tiempo y del espacio para AI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planificar tiempos (semanales, mensuales, anuales) destinados al AI. ➤ Organizar los espacios para la realización de actividades y dinámicas informales. ➤ Crear un espacio para encuentros informales. 	Herramienta de calendario en línea ⁽⁶⁾ Cronograma de actividades de AI ⁽⁷⁾	Equipo de planificación y organización ⁽³⁾
				(4b) Documentación y difusión del AI	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documentar los recursos y las evidencias de aprendizaje informal creados en actividades y dinámicas de AI. ➤ Difundir los recursos y las evidencias de aprendizaje informal. 	Banco de recursos y evidencias de aprendizaje ⁽⁸⁾ Newsletter digital ⁽⁹⁾	Equipo de documentación y difusión ⁽⁴⁾

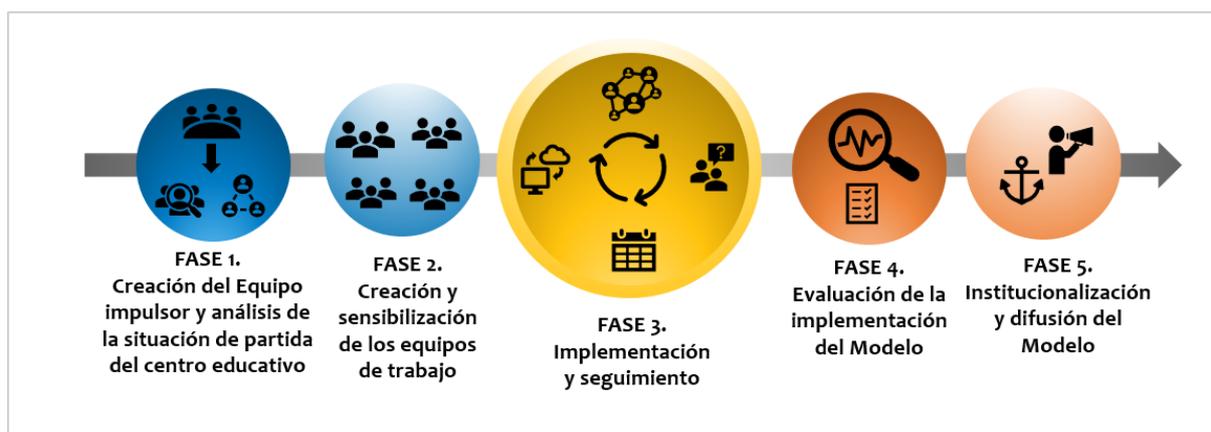
CAPÍTULO 9. Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

C) Procedimiento de implementación del Modelo de estrategia directiva

Para conseguir la integración del AI del profesorado en el centro educativo, se ha diseñado un procedimiento de implementación del Modelo. Este procedimiento está compuesto por cinco fases a seguir, que integran las diferentes dimensiones, niveles, actuaciones, instrumentos y agentes descritos en el Plan de actuaciones. El Modelo debe formar parte de un modelo de mejora continua de la integración del AI del profesorado en el centro educativo.

La Figura 51 representa el procedimiento operativo de aplicación del Modelo desde una perspectiva de secuencia continua y abierta. Cabe decir que este procedimiento debe adaptarse a las particularidades de cada centro educativo.

Figura 51. Fases para la implementación del Modelo.



A continuación, se presentan y se describen brevemente estas cinco fases y se muestran las principales acciones a realizar en cada una de ellas.

FASE 1. Creación del Equipo impulsor y análisis de la situación de partida del centro educativo

En un primer momento el directivo buscará aliados para la implementación del Modelo. Para ello, aquellos docentes que el directivo identifique como potenciales de ser líderes intermedios pasaran a ser parte, junto al directivo, de un **Equipo impulsor**. Este equipo podrá estar formado por docentes y miembros del equipo directivo.

El Plan de actuaciones que se deriva del Modelo presenta las principales acciones a realizar, pero estas deben adaptarse y concretarse a la realidad de cada centro educativo. En esta primera fase, el Equipo impulsor llevará a cabo un análisis de la situación de partida del centro educativo.

Un primer análisis ira enfocado a la **revisión de las estructuras y las relaciones de trabajo actuales** (equipos de trabajo: perfil de los integrantes, funciones, etc.), a la **revisión de los documentos institucionales** (en especial, del plan de formación del centro) y a **las actuaciones** que ya desarrollan el centro orientadas a la generación y promoción del AI del profesorado.

Y un segundo análisis se orienta a conocer al profesorado, sus necesidades de aprendizaje y sus aspiraciones e intereses profesionales. Para este cometido, el Equipo impulsor se organizará y se distribuirán a los docentes de tal manera que puedan ir reuniéndose con ellos para rellenar conjuntamente el **Informe de desarrollo docente** en el centro educativo, o bien, podrán pedir a cada uno de los docentes que rellene el informe y se lo haga llegar (ver Anexo 7). A partir de este

informe el equipo impulsor y los docentes elaborarán un **Perfil profesional para cada docente**. Estos perfiles profesionales serán en formato ficha para su rápida lectura. En estos perfiles aparecerán sus objetivos profesionales, sus capacidades y experticias, sus intereses profesionales y los roles que desarrollan dentro del centro o que podrían desarrollar (ej.: Especialista en gestión de conflictos). Se recomienda que estos perfiles profesionales se revisen y actualicen cada curso escolar (ver Anexo 8).

En definitiva, esta fase permite al Equipo impulsor obtener una panorámica global, desde diferentes perspectivas, del contexto de actuación del Modelo de estrategia directiva. Y, además, recoger información acerca del profesorado y valorar las posibilidades de relación y de aprendizaje que ofrecen los puestos de trabajo.

Principales acciones

- Creación del Equipo impulsor.
- Revisar y valorar las estructuras y las relaciones de trabajo del centro educativo de cara a generar y promover el AI de los docentes.
- Revisar y valorar la documentación, los procedimientos y las actuaciones del centro educativo relacionados con la formación y el aprendizaje de los docentes.
- Identificar las necesidades de aprendizaje y las aspiraciones e intereses profesionales a partir de la aplicación del Informe de desarrollo docente.
- Elaborar el Perfil profesional del docente, para cada uno de los docentes, con sus respectivos objetivos profesionales, capacidades y experticias y los roles que desarrollan.

FASE 2. Creación y sensibilización de los equipos de trabajo

A partir de la información recogida en la anterior fase, el Equipo impulsor podrá conformar equipos de trabajo responsables de alguna dimensión de la estrategia. Los docentes que integren estos equipos serán los encargados de llevar a cabo las acciones correspondientes a esa dimensión. Para garantizar el trabajo coordinado entre los diferentes equipos de trabajo, cada uno de los integrantes que forman el Equipo impulsor formará, a su vez, parte de uno de estos equipos de trabajo, pudiendo ser el líder de estos equipos. Los equipos que, inicialmente, este Modelo de estrategia contempla son cuatro:

- **Equipo de relaciones:** Este equipo debe facilitar y promover la creación de relaciones entre docentes, ya sean espontáneas y/o planificadas y de aprendizaje y/o de trabajo.
- **Equipo de actividades:** Equipo responsable de la proposición de actividades y dinámicas de AI en el centro. Será el encargado de elaborar periódicamente un listado de actividades, a partir de las propuestas consideradas por el mismo equipo y de las propuestas que los docentes hayan hecho llegar al equipo.
- **Equipo de planificación y organización:** Este equipo debe priorizar las actividades y elaborar una propuesta de día, duración y lugar en donde se realizarán las actividades y, a su vez, gestionar los espacios destinados para el AI.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

- **Equipo de documentación y difusión:** Equipo responsable de recoger, sistematizar y compartir los recursos creados y las evidencias de aprendizaje fruto de las actividades y dinámicas informales (ej.: Protocolo de actuación en caso de...).

Para la conformación de los equipos, el miembro del Equipo impulsor, como líder de un equipo de trabajo, se reunirá con los docentes que vayan a formar parte de ese equipo. En esta reunión, el miembro del Equipo impulsor explicará a su equipo la dinámica de los equipos de trabajo y concretamente cuáles son sus responsabilidades y qué deberán hacer como equipo. Cabe decir que es imprescindible en esta segunda fase conseguir el compromiso de los docentes para asumir estas nuevas funciones y generar entre los docentes un sentimiento de equipo.

Principales acciones

- Crear los equipos de trabajo, considerando los Perfiles profesionales de cada docente y valorando las relaciones entre docentes (afinidades entre docentes, docentes más implicados y más resistentes a los cambios, etc.).
- Informar a cada docente, que vaya a formar parte de un equipo, de su nueva responsabilidad y sensibilizarlo en torno a ésta.
- Comunicar al equipo de trabajo sus nuevas funciones y procurar crear en este primer encuentro un clima positivo entre los docentes.

FASE 3. Implementación y seguimiento del Modelo aplicado

Esta tercera fase está dedicada a la puesta en marcha del Plan de actuaciones (ver Tabla 85). Una vez creados los respectivos equipos de trabajo y distribuidas las responsabilidades y tareas, los docentes llevarán a cabo sus acciones y estrategias, concretándolas y adaptándolas a la realidad del centro y creando los instrumentos pertinentes. Se destaca la importancia del **trabajo coordinado**, tanto a nivel interno de equipo como a nivel entre equipos.

El Equipo de relaciones y el Equipo de actividades podrán trabajar paralelamente. En un primer momento, el Equipo de relaciones, con los respectivos Perfiles profesionales de los docentes, analizará e identificará docentes potenciales para trabajar o aprender conjuntamente (ej.: un docente tiene dificultades o necesita aprender sobre cómo crear grupos de trabajo en el aula y otro docente recientemente ha hecho un curso sobre ello). A su vez, este equipo revisará las relaciones de trabajo existentes para valorar su adecuación y/o la falta de nuevas relaciones. A partir de aquí, el equipo de relaciones podrá crear algún tipo de **red social o plataforma virtual** que permita dar a conocer estos perfiles profesionales para que surjan de forma autónoma y espontánea por parte de los docentes relaciones de trabajo y de aprendizaje. Por otro lado, además de estas relaciones no planificadas, el equipo de relaciones podrá crear nuevas relaciones planificadas de trabajo, de mentoría, de aprendizaje entre los docentes (ej.: pone en contacto al docente que necesita saber crear grupos de trabajo en el aula con el docente que recientemente ha hecho un curso sobre ello).

Paralelamente, los informes de desarrollo profesional de los docentes permitirán al Equipo de actividades identificar necesidades de aprendizajes, valorar las más repetidas y comunes, etc. Debido a que estos informes se han completado en un momento inicial, el equipo de actividades podrá crear un **buzón** u otra alternativa similar para recoger durante todo el curso propuestas que

los docentes quieran hacer llegar sobre posibles necesidades de aprendizaje o temas a tratar colectivamente y/u organizativamente. En este buzón los docentes también podrán comunicar algún aprendizaje informal individual o colectivo que quieran compartir con el resto de docentes (ej.: dos docentes han descubierto una plataforma para gestionar las incidencias en las aulas y quieren darla a conocer al centro). Este equipo también podrá valorar y proponer posibles actividades de AI (ej.: realizar rondas de observación entre docentes una vez cada trimestre). Finalmente, el equipo de actividades priorizará las diferentes propuestas, elaborará un listado de actividades de AI y lo derivará al equipo de planificación y organización. Se recomienda que la frecuencia en la elaboración del listado sea como mínimo trimestral, un listado por cada trimestre.

Una vez el listado de propuestas de actividades llega al **Equipo de planificación y organización**, este equipo planificará los tiempos de estas actividades y los espacios donde tendrán lugar. Para ello, este equipo podrá utilizar una **herramienta de calendario en línea** (tipo Doodle) para programar las actividades. Con esta herramienta el equipo podrá proponer posibles días y horarios para realizar las actividades, enviar la propuesta a los participantes para que especifiquen su disponibilidad eligiendo entre las opciones de días y horarios y, finalmente, seleccionar la opción final y convocar la actividad. La programación quedará materializada a través de un **cronograma** que se difundirá a nivel de centro. Este equipo, también, procurará que el centro disponga de un espacio acogedor y confortable para posibles encuentros informales entre todos los profesionales del centro educativo y promover su uso.

Cada actividad de AI que se realice a nivel colectivo y organizativo tendrá asignado un responsable de esta. Este responsable actuará como moderador de la actividad y escribirá los acuerdos, recursos creados y/o resultados obtenidos mediante la actividad. Para acabar, este responsable compartirá estos recursos y evidencias de aprendizaje con el **Equipo de documentación y difusión**, que será el encargado de documentarlos y difundirlos por todo el centro educativo. Para ello, este equipo podrá crear un **banco de recursos y evidencias de aprendizaje informal** accesible para todos los profesionales del centro. Este banco, además, podrá servir para la búsqueda de recursos de futuras actividades de AI. A su vez, para garantizar la difusión de las actividades realizadas y sus principales resultados, este equipo podrá elaborar y difundir vía email una **Newsletter/Boletín digital** trimestral que informe y describa algunas de estas actividades.

En esta tercera fase, los líderes de cada equipo de trabajo, que forman parte del Equipo impulsor, serán los responsables de garantizar el correcto desarrollo de las actuaciones de sus respectivos equipos. Además, se recomienda que si uno de estos líderes intermedios detecta cualquier incidencia o dificultad encontrada durante el proceso de implementación la comunique al resto del Equipo impulsor para consensuadamente buscar soluciones. Estas incidencias y/o dificultades podrán registrarse en un informe para su valoración final.

Principales acciones

- Crear relaciones de trabajo y de aprendizaje entre docentes.
- Crear una red o plataforma virtual que promueva el contacto y las relaciones entre docentes.
- Generar actividades y dinámicas de AI que respondan a los intereses y necesidades de los docentes y del centro educativo.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

- Generar espacios dentro del centro para los encuentros informales entre docentes.
- Integrar las actividades y dinámicas de AI en los horarios laborales.
- Crear un banco que documente los recursos y las evidencias de aprendizajes obtenidos en las actividades y dinámicas de AI.
- Difundir por todo el centro educativo, mediante una Newsletter, las principales actividades y recursos creados.

FASE 4. Evaluación de la implementación del Modelo aplicado

Llegando al final del curso escolar, todos los implicados y participantes del Modelo llevarán a cabo una evaluación global final de la implementación del mismo. Cabe remarcar que se **evalúa el Modelo aplicado no el aprendizaje informal generado** (ni los resultados de aprendizaje ni el proceso de aprendizaje), es decir, se evalúa el ecosistema acondicionador creado, si ha sido eficiente, si se podría mejorar algo, etc.

En esta cuarta fase, se podrán reunir los equipos de trabajo, por separado y en conjunto, para realizar una reflexión crítica sobre el proceso y la práctica realizada. Cada centro debe establecer sus propios indicadores de evaluación, como podrían ser: número y valoración de las actividades de AI, número y valoración de los instrumentos creados, valoración de la coordinación entre equipos, etc.

Como resultado de esta fase se elaborará un **informe evaluativo global** que recogerá evidencias de proceso y finales y los mecanismos de seguimiento y revisión realizados. Se recomienda que este informe se acompañe de una **propuesta operativa de actuaciones para la mejora del Modelo** en el centro educativo.

Tanto el informe evaluativo global como la propuesta operativa de actuaciones para la mejora del Modelo en el centro podrán difundirse y ser de acceso abierto para todos los docentes del centro.

Principales acciones

- Identificar indicadores de evaluación del Modelo, de acuerdo a sus diferentes dimensiones y a las fases del Plan de implementación.
- Elaborar, de forma conjunta por todos los implicados en el Modelo, el informe final global, incorporando evidencias de proceso y finales.
- Realizar una propuesta operativa de actuaciones para la mejora del Modelo.
- Difundir el informe final de evaluación y la respectiva propuesta operativa de mejora por todo el centro educativo.

FASE 5. Institucionalización y difusión del Modelo

La quinta y última fase está destinada, por un lado, a incorporar el Modelo en la dinámica y en la cultura organizativa y, por otro lado, a su difusión por toda la comunidad educativa del centro y, por qué no a otros centros educativos interesados en el mismo.

En un primer momento, el Equipo impulsor, del que forma parte el directivo, será el responsable de garantizar que las nuevas actuaciones y estrategias quedan incorporadas en la **actividad habitual del centro educativo**, y, que los valores y comportamientos que este Modelo necesita y promueve se incorporen en la **cultura del centro**.

Este Modelo de estrategia directiva representa un valor para el centro educativo por su preocupación en la formación y preparación de su profesorado. Es por ello que, resulta fundamental **dar a conocer a toda la comunidad educativa** este Modelo de estrategia directiva. De esta manera, más allá de incorporar el Modelo en los documentos del centro también sería necesario que se compartiera en la página web del centro o en otros canales de difusión a la comunidad educativa.

Principales acciones

- Incorporar a documentos institucionales y al funcionamiento del centro algunas modificaciones orientadas a la integración del AI de los docentes en el centro educativo.
- Incorporar nuevos símbolos, valores y comportamientos a la actividad institucional.
- Difundir el Modelo de estrategia directiva a toda la comunidad educativa.

9.4. Limitaciones de la investigación

La reflexión sobre el propio proceso de investigación lleva a la identificación de limitaciones o aspectos de mejora que merecen ser comentados de cara a posibles futuras investigaciones que se deriven de este estudio. Estas limitaciones o aspectos mejorables se relacionan con aspectos internos de la investigación, como son el propio investigador, el objeto de estudio o el enfoque metodológico adoptado.

Limitaciones referidas al investigador

- La investigación se ha desarrollado de forma individual, lo que comporta limitaciones, principalmente, en cuanto a la amplitud y al contraste en los planteamientos, en la interpretación y el análisis de los datos y en la reflexión de los resultados. Contar con la participación de otros investigadores reforzaría la consistencia de la investigación y enriquecería, sobre todo, la discusión de resultados, las conclusiones extraídas y la propuesta presentada. Sin embargo, la supervisión del director durante todo el proceso de investigación y la consulta a expertos, en determinados momentos, ha permitido, en cierto modo, reducir estas limitaciones y mantener la rigurosidad científica que se necesita.

Limitaciones referidas al objeto de investigación

- Estudiar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo resulta complejo por la propia naturaleza del término. Se trata de un término que se deriva de la relación de otros dos términos que requieren ser previamente comprendidos: el aprendizaje informal y el aprendizaje en el lugar de trabajo. Además, es complicado encontrar definiciones claras y unívocas del aprendizaje informal y del aprendizaje en el lugar de trabajo.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

- Las investigaciones que estudian el aprendizaje informal de los docentes son escasas, pero más lo son las que estudian el rol del directivo escolar para facilitar y promover este aprendizaje. La falta de referentes ha supuesto un reto tanto para la construcción del marco teórico, para el diseño de la investigación como para la discusión de los resultados.
- Docentes y directivos acostumbran a asociar el aprendizaje profesional con el aprendizaje formal y, a su vez, no son del todo conscientes de sus aprendizajes informales. Valorar las oportunidades para generar este aprendizaje y las posibilidades para facilitarlo ha implicado un esfuerzo previo de reflexión y de toma de conciencia por parte de los participantes del estudio.

Limitaciones referidas al enfoque metodológico

- Se asumen las limitaciones propias del paradigma interpretativo y del enfoque de investigación mixto: subjetividad al ser el investigador el instrumento de medida, incapacidad de elaborar y prescribir generalizaciones de la realidad suficientemente objetivas para ser consideradas científicas, entre otras.
- La muestra del cuestionario ha sido por conveniencia, por lo que responden al cuestionario los directivos y los docentes que han querido participar en el estudio. Además, el hecho de que la invitación para responder al cuestionario se haya realizado a través de los correos institucionales de los centros ha dificultado el llegar a los docentes y conseguir una mayor muestra de docentes. Todo ello implica, por un lado, que los directivos y los docentes participantes tienen un interés en la temática o en la investigación y, por otro lado, que los docentes participantes han podido ser influenciados por sus directivos, ya que incluso los directivos han podido enviar el enlace al cuestionario únicamente a los docentes que han querido.
- El tamaño de la muestra del cuestionario, (686 participantes, entre directivos (n=415) y profesorado (n=271)), no permite una generalización global de los datos ni extraer conclusiones globales, pero sí representa una primera aproximación al objeto de estudio y extraer tendencias acerca de este.
- La selección de informantes de la fase 2 responde, principalmente, al criterio de la voluntad de los participantes de la muestra 1 para seguir participando de la segunda fase del estudio. Esto podría ser un condicionante, ya que existe un factor de predisposición en los informantes de la fase 2.
- El retraso sufrido en el estudio de campo ha imposibilitado la aplicación de un tercer instrumento que refuerce la fiabilidad y la validez de los resultados obtenidos. Específicamente, el retraso sufrido se debe a tres principales razones: (1) la demora en el tiempo por conseguir un mayor número de respuestas en el cuestionario; (2) la dificultad de concertar entrevistas con los participantes del estudio y (3) la planificación de los desplazamientos que estas entrevistas suponen.

9.5. Nuevas líneas de investigación

Esta investigación ha permitido conocer cómo aprende informalmente el profesorado en los centros educativos y cómo los directivos facilitan y promueven este aprendizaje. De esta manera, se han identificado las actividades y actuaciones que realiza el profesorado para generar su AI en el centro y las actuaciones directivas para posibilitar y promover esta generación. Asimismo, se han reconocido condicionantes tanto para la generación como para la promoción del AI del profesorado. A partir de los resultados conseguidos y la posterior reflexión, se ha propuesto un modelo que interrelaciona los elementos clave para integrar el AI del profesorado en los centros educativos.

Esta investigación supone un primer punto de partida y de referencia de cara a seguir ahondando y profundizando en el objeto de estudio, debido a la escasa investigación en el ámbito educativo que haya estudiado el aprendizaje informal en el lugar de trabajo de los docentes y, concretamente, el rol del directivo escolar para este aprendizaje informal. Los resultados conseguidos y las conclusiones extraídas con esta investigación suscitan nuevos interrogantes que abren nuevas líneas para futuras investigaciones.

Para comenzar, esta investigación ha relacionado dos principales líneas de investigación, el aprendizaje informal en el lugar de trabajo del profesorado y el rol del directivo para el aprendizaje profesional del profesorado. En cuanto a la primera línea, la investigación ha ofrecido una panorámica general de este aprendizaje, identificando las actividades, los condicionantes y los resultados de este aprendizaje. Ahora bien, un análisis más exhaustivo permitiría conocer, específicamente, la incidencia de estos condicionantes sobre cada una de las actividades identificadas y los resultados esperados con las respectivas actividades, obteniendo una visión más completa y perfilada de este aprendizaje.

Relacionando la primera línea de investigación con la segunda, esta tesis ha abierto una tercera línea que es el rol del directivo para la promoción del AI del profesorado. Concretamente, esta investigación ha analizado cómo actúa el directivo para facilitar y promover este aprendizaje, identificando algunos condicionantes para el desarrollo de estas actuaciones directivas. A partir de esta primera aproximación se podría llevar a cabo un estudio que analizará más en profundidad de qué manera estos condicionantes, u otros, se relacionan con las anteriores actuaciones directivas. De este modo, se podría proponer un listado concreto de recomendaciones para hacer frente a estas posibles barreras o limitaciones que dificultan la implementación de determinadas actuaciones directivas.

Por otro lado, a pesar de que el aprendizaje informal de los directivos no ha sido objeto principal de estudio, se consideró que podría resultar de interés tener datos sobre este aprendizaje, ya que estos resultados podrían explicar, en parte, las actuaciones directivas para facilitar y promover este aprendizaje en el profesorado. Los resultados de esta investigación han indicado algunas diferencias entre el aprendizaje informal de los docentes y de los directivos que podrían continuar investigándose. Además, esta investigación concluye que la implicación de los directivos en el aprendizaje informal es clave para desarrollar un rol orientado a este aprendizaje. Por ello, se podrían tener en cuenta los resultados que ofrece esta investigación, en relación a cómo aprenden informalmente los directivos, a la hora de analizar si este aprendizaje influye en el rol que asumen para facilitar y promover el AI del profesorado, y, si es así, de qué manera lo hace.

CAPÍTULO 9.

Discusión de resultados, conclusiones y propuestas

Entre los condicionantes, tanto para la generación del AI como para la promoción de este aprendizaje, aparece la formación como un tema decisivo. Especialmente, en el caso de los directivos se plantearía la necesidad de reflexionar sobre cómo debería de ser esta formación para sensibilizar y preparar a los directivos a la hora de asumir responsabilidades orientadas al aprendizaje profesional del profesorado.

Si se consideran algunas de las limitaciones de esta investigación se podrían sugerir futuras investigaciones. Una primera sugerencia podría ser replicar el estudio intentando conseguir una mayor muestra, tanto de docentes como de directivos, y llevando a cabo un análisis de documentos institucionales, con el objetivo de recoger evidencias en relación con los objetivos de formación del centro, el planteamiento que el centro tiene del aprendizaje profesional docente, etc.

Por último, se sugiere la validación del Modelo propuesto a través de su aplicación experimental en centros educativos. Mediante esta validación se pretende conocer cómo los centros adaptan el Modelo a sus realidades y, así, identificar, durante su implantación, dificultades como buenas prácticas para su superación.

Chapter 9. Discussion of results, conclusions and proposals

This research addresses the issue of generating and promoting informal teacher learning (ITL) in schools. The previous chapters presented a theoretical review on this topic and the main results of the field study. Here, a discussion of the above results is presented, along with our conclusions and proposals for future research based on the study. These contributions are closely related to the previous chapters referred to in Block II. Theoretical framework and Block III. Applied framework, incorporating and referring to the theoretical aspects and elements analyzed in the applied study.

The first section of this chapter is dedicated to a discussion of the results presented in Chapters 7 and 8, integrating both the quantitative and qualitative results. A second section presents the main conclusions drawn from the specific research objectives. With regard to the final specific objective, the third section proposes a Model Management Strategy to promote and integrate informal teacher learning in schools. Finally, the last section is devoted to pointing out the limitations encountered while carrying out the study and possible future lines of research for new studies.

9.1. Discussion of results

The discussion of results is structured on the basis of the subset of theoretical aspects considered in the results: (1) Nature of the IL, (2) Actions to take for IL and related personal skills, (3) Antecedents of IL, (4) School principals' functions for ITL, (5) Conditioning factors of the role of school principal for ITL and (6) Management strategy for ITL.

9.1.1. Regarding the nature of IL

The relevance of IL

Numerous authors advocate for the complementary nature of formal and informal learning in the workplace (Beckett & Hager 2005; Bednall & Sanders, 2017; Billet & Choy, 2013; Cairns & Malloch, 2011; Choy & Jacobs, 2011; Clark, et al., 2018; Dale & Bell, 1999; De Vries & Lukosch, 2009; Jones & Dexter, 2014). Along this line, the results of the study show that both school principals and teachers understand that the relevance and value of IL lies in relation to formal learning (FL), since the relationship between both types of learning is what allows for a more complete and meaningful professional learning experience.

However, the study reveals three positions regarding how school principals and teachers value the relationship between IL and the FL: (1) independent learnings points within a linear process; (2) interdependent learnings points within a linear process; and (3) dependent learning points within a cyclical relationship (see 8.1.1. *Relevance of IL, b. IL-FL Relationship*).

Going further into the need of IL, the study allows to corroborate the approach taken by some authors (Clark, et al. 2012; Jones & Dexter, 2014, 2016; Wyatt & Ager, 2017): the need of IL is driven, in large part, by the deficiencies attributed to FL (see 8.1.1. *Relevance of IL, a. IL Needs*) and for its own potential.

IL Personal resources

Although the literature does not explicitly refer to personal sources of IL, the analysis of IL activities (see 3.2. *Informal learning activities*), allows us to verify the existence of some of these potential

personal sources of IL. Specifically, teachers and school principals report learning informally from a variety of personal sources, depending on their needs or situation, their experience in the workplace, or the level of closeness between different jobs (see 8.1.2. *Personal Sources of IL, a. Assessment of personal sources of the IL*).

Self-learning is recognized as the primary personal source of informal learning, as both teachers and school principals value higher than 90% to a high or medium-high degree in terms of frequency of use (see 7.1.2. *Descriptive analysis of results*). This result could contradict the idea, taken from the literature, that informal learning occurs in direct or indirect relationship with other people, with cultural materials and practices, and with organisational norms, etc. (see 2.3. *Informal learning in the workplace and in organizations*). However, this result could be explained if we consider the approach advocated by Marsick and Watkins (1992) "Informal and incidental learning has a collective dimension, although individuals are the main drivers in any learning that occurs (...)" (p. 292).

In relation to what is set out in the literature, an analysis of the qualitative results allows us to verify how teachers and school principals understand what they learn from themselves in connection with their surroundings and their work (see 8.1.2. *Personal Sources of IL, b. Self-learning*). Specifically, self-learning is linked to learning from one's own mistakes, the situations they experience, etc. This result reinforces the approach to learning in the workplace from a negotiated perspective between the professional, social and cultural context and work activity (Billet, 2000, 2008; Smith, 2018).

In the specific case of teachers, the second most identified personal source of informal learning is other teachers in the school. Specifically, teachers value this personal source at almost 70% at a high or medium grade in terms of frequency of use (see 7.1.2. *Descriptive analysis of results*). Although this result is in tune with the theory that conceptualizes informal learning as active learning that is in interaction with others (see Chapter 2), it moves away from the results of the 2018 TALIS study that shows that only about 40% of teachers learn from their peers and in networks. Perhaps the discrepancies can be explained by the fact that the TALIS study is closely linked to curricular learning, which is not the only format teachers learn from in an educational institution.

IL activities

Informants admit to using a wide variety of activities to learn informally in the workplace (see 8.1.3. *IL activities, a. Assessment of IL activities*). The vast majority of reported activities coincide with those identified by the literature (see 3.2. *IL Activities*).

In line with what Hoekstra et al. (2009) and Grosemans et al. (2015), among others, state, the findings show how different activities are interrelated and one activity may end up leading to another. This occurs in particular with individual and collective reflection, since some teachers express that collective reflection feeds back to the individual. In addition, this study shows that, among the range of activities identified, some are carried out on their own initiative, and others on the initiative of the school (see 8.1.3. *IL Activities*).

This study reveals that individual reflection on professional practice is the activity most frequently used by teachers, since it tends to be a daily activity integrated into the learning practice itself, which is then implicit in the rest of the IL activities (see 8.1.3. *IL Activities, b. Individual and collective reflection*). This result coincides with the findings of most authors, who identify reflection as one of

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

the main IL activities carried out by teachers (see *Table 10. Informal learning activities carried out by teachers in the workplace*). Moreover, authors such as Watkins and Marsick (1992) consider reflection as a key element of informal learning, since reflection allows the individual to become aware of what they are learning.

Similarly, but especially in the case of primary school teachers, conversations, debates and discussions with other teachers is the second most common category of activity for informal learning. This result is in line with the TALIS 2018 study, which states that primary teachers value collaborative learning more effectively. The teachers consulted in the study express that this activity requires a certain degree of trust between teachers, since when you consult an equal you show insecurities, ignorance and concerns. Specifically, since it is an activity on its own initiative, it requires the willingness of the professional to consult or share with their colleagues (Bednall et al., 2014).

Although visits to other educational institutions was not initially considered in the study, the results coincide with those of Lecat et al. (2019) and the OECD (2019b, 2019c) and it is therefore incorporated as another activity for informal teacher learning.

IL Outcomes

The study allowed us to identify different types of IL outcomes, beyond the outcomes at an individual level that are identified in the literature (see 3.4. *Informal learning outcomes*). Individual, collective and organizational outcomes are thus identified, some of which are of a general nature (see 8.1.4. *IL Outcomes*). In turn, some authors (Eraut, 2004; Hoekstra, 2009; Livingstone, 2006; McNally, et al., 2009; Shapiro, 2003) agree on the difficulty of identifying IL outcomes, as it is implicit in professional practice.

Informants identify individual outcomes related to developing professional competence, improving professional motivation, increasing professional confidence and security, and improving professional creativity (see 8.1.4. *IL Outcomes, b. Individual IL Outcomes*). These results are in line with those reported by authors such as Burns (2008), Huang and Lai (2020), Lecat et al. (2018) and the OECD (2014b, 2019b, 2019c).

In terms of collective and organizational outcomes, the improvement of relations between professionals, the increase in knowledge among professionals, certain aspects, such as the emergence of projects and initiatives at the educational institution, a more positive school atmosphere, etc., stand out (see 8.1.4. *IL Outcomes, c. Collective IL Outcomes and d. Organizational IL Outcomes*).

9.1.2. Regarding actions for IL and related personal skills

There are some differences between primary and secondary schools in the actions taken by teachers to generate IL (see 8.2. *Actions for IL and personal skills, a. Scope and level of action*). It is worth mentioning that the literature did not pay too much attention to these actions, since as Marsick et al. (2008) state, research has focused on activities and strategies and not so much on the process of building IL itself.

In line with the Lohman study (2009), teachers learn mostly through actions that involve identifying resources or activities at an individual level, especially secondary school teachers. This study

identifies the working methodology of the school, marked by guidelines, and the willingness of the teacher to act, as a conditioning factor for these activities.

Regarding personal skills, although the literature recognizes some personal characteristics that condition informal learning, the skills required for this type of learning are not defined or stated explicitly. The study carried out provides an initial approach to these skills, including the ability to identify learning opportunities in context and the ability to interrelate and connect the opportunities that the context offers (see 8.2. *Actions for IL and personal skills*, c. *Skills and abilities for IL*).

9.1.3. Regarding the antecedents of IL

Authors who identify the antecedents of IL tend to categorize them according to whether they relate to the person, task or work environment at the school (see 3.3. *Conditioning factors*), justifying what are considered to be organizational, workplace and personal factors.

Organizational factors

Teachers and school teachers consider organizational factors as the least influential in terms of IL (see 7.3.4. *Overall comparative analysis of results between school principals and teachers*). However, respondents note that they are decisive, as they are easier to manage, unlike personal factors, and therefore managing them well can have a positive impact on personal factors. This idea confirms that organizational factors are interrelated with both job and personal factors (see 8.3.1. *Organizational factors*, a. *Assessment of organizational factors*).

Respondents identify various organizational factors (see 8.3.1. *Organizational factors*, b. *Organizational conditioning factors*). Authors like Grosemans et al. (2015), Jurasaitė-Harbison and Rex (2010), Louwsy, et al. (2017), Parding and Berg (2018), among others, point to the importance of having spaces and blocking time for informal learning at schools. In this sense, this study confirms that the availability of spaces and time periods represents one of the main conditions for this type of learning.

The authors analyzed in the theoretical framework do not directly identify the school size or the number of teachers as conditioning variables, with the exception of Jeong et al. (2018), which, although not focusing on IL for teachers, do allude to the size of the organization as a conditioning factor. This study shows that when schools are smaller and therefore there are fewer teachers in the school, it makes it easier for teachers to meet to learn informally, and to create joint activities and projects; on the other hand, teachers tend to be more motivated, as they feel more involved in what happens at the school and are therefore more inclined to learn informally.

Regarding the school size, the study relates this to the conditioning factor or school atmosphere and work relationships. When schools have fewer teachers, it is easier to create a good working environment. Similarly, when teachers maintain trusting relationships with each other and develop a sense of belonging at the school, they are more likely to generate and promote ITL at the school. These results are linked to the existence of a collaborative culture that encourages teacher-teacher collaboration, mutual support, and the creation of safe environments where teachers feel free to share their experiences (Grosemans et al. 2015; Kydnt et al., 2016).

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

Qualitative results that identify the working methodology of the school as another major organizational determining factor. Certain collaborative work dynamics established in schools can encourage teachers to meet to plan and work together, which then results in greater opportunities to generate IL (Evers et al., 2016; Grosemans et al. 2015; Kyndt et al., 2016). This study shows that primary schools are characterized by having more collaborative working methodologies among teachers (co-teaching, project work, etc.) and these methodologies generate the need for teachers to work together and, in turn, learn informally. This is not the case in the more independent work dynamics in secondary schools.

Although the training objectives of the school are not shown in the quantitative results among the main organizational determining factors (see 7.3.2. *Descriptive analysis of results*), the qualitative results determine that the school's focus on professional learning can be decisive in incorporating ITL in the school.

The culture of the school is a benchmark for integrating ITL into the organizational sphere. In line with Jurasaitė-Harbison and Rex (2010), who view school culture as a context that supports or inhibits informal learning by teachers, the results point to the need for practices, dynamics in the school, structure, objectives and values that go in line with creating a community that encourages reflective practice.

Finally, the study shows that the support and recognition of school principals can encourage teacher participation in informal learning activities. When teachers feel understood by their school principals, they become more responsible for their work and therefore their own learning, and become involved in school activities. This finding coincides with those of Evers et al. (2016), Louws, et al. (2017) and Kyndt et al. (2016), as it recognizes that school principal support has a positive influence on reflection, requests for feedback, and collaboration with peers to improve school development.

Workplace factors

Workplace determining factors are crucial, as they can foster learning if there are opportunities to experiment and apply what has been learned. In relation to the main determining factors of the workplace identified in the literature (see Table 14), the study confirms the following as determining factors: autonomy in the workplace, proximity between positions and the possibility of innovation in professional practice (see 8.3.2. *Workplace factors, b. Workplace conditioning factors*).

Like Hoekstra (2007), the study finds that autonomy is experienced, and therefore perceived, in different ways by teachers. More specifically, secondary school teachers perceive that their autonomy does not facilitate informal learning, since the autonomy they experience is the result of the indifference and lack of support they receive from their respective school principals.

The possibility of innovation in professional practice is identified as one of the main determining factors in quantitative results, which is confirmed by the qualitative results. In this sense, primary and primary and secondary school teachers value the fact that they can propose new ways of doing things as an aspect that encourages IL. In turn, this determining factor relates to teacher motivation and recognition from school principals.

The quantitative results do not show closeness between job positions as one of the main determining factors (see 7.3.2. *Descriptive analysis of results*). However, the qualitative results

confirm that closeness between teachers encourages them to share resources, work strategies and hold informal conversations. These results corroborate the claims of Hoekstra (2007), Imans, et al. (2013), Jurasaitė-Harbison and Rex (2010), Kydnt et al. (2016) and Opfer (2016) on the fact that the joint work between teachers promotes the desire to learn, to experiment with new methods, to exchange ideas and experiences, etc.

This study does not initially identify learning opportunities in the workplace, associated with the variety of tasks to be performed, as one of the main determining factors (see 7.3.2. *Descriptive analysis of results*), differing from the studies by Evers, et al. (2016), Lohman (2003) and Kwakman (2003). However, teachers and school principals point out the need to break with mechanised routines and dynamics, as well as professional automation, although they consider their work not to be routine.

Personal factors

Teachers and school principals agree that personal determining factors are the most influential for IL, as they help activate the desire to learn informally. According to Imans, et al. (2013), Jansen in de Wal, et al. (2018), Kwakman (2003) and Louws, et al. (2017), personal determining factors are the most significant, as they have an impact on organizational and workplace factors. In other words, organizational and workplace factors are moderated by teachers' perceptions of these factors. However, the study determines that these factors are more difficult to manage and, therefore, organizational factors need to be managed in order to minimize the effects of personal factors (see 8.3.3. *Personal factors, a. Assessment of personal factors*).

Both the quantitative and qualitative results determine that willingness to learn informally is the main personal determinant for IL (see 7.3.2. *Descriptive analysis of results and see 8.3.3. Personal factors, b. Personal conditioning factors*). This finding is in line with the theoretical framework, as authors including Kydnt et al. (2016) identify teachers' willingness to learn as a central determinant.

This predisposition relates to level of commitment to work and sense of belonging at the school. The study shows that the involvement of teachers in IL activities depends largely on the pleasure and satisfaction that professionals gain from their work and to what extent they feel part of the educational institution (Shoshani & Eldor, 2016).

Although the literature does not explicitly refer to teaching individualism as an obstructive determinant, it could be related to certain personality traits mentioned by authors such as Van Daal, et al. (2013): “teachers who are more open are more interested in experimenting and participating in more discussions with their peers” (p. 36). The results show that secondary school teachers are more likely not to want to share, and to keep their learning to themselves.

The literature identifies self-efficacy as one of the main personal determinants, but does not specify which teaching skills or abilities act as determinants for this type of learning for teachers. However, in line with Jeong et al. (2018), who refers to cognitive ability, the teachers and school principals in this study acknowledge a series of skills that they need for informal learning, which means that a lack or low level of these skills can be a limiting factor for IL (see 8.2. *Actions for IL and related personal skills*).

Teachers and school principals in this study do not identify age as a determining factor (see 7.3.2. *Descriptive analysis of results*), unlike in the studies conducted by Livingstone (2000) and Berg and

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

Chyung (2008). However, Froeulich et al. (2019) and Huang et al. (2020) relate age to experience. However, and in line with Grosemans et al. (2015), the study confirms that newer teachers and school principals consult peers with more experience and consult the internet as the two main activities for informal learning.

9.1.4. *Regarding school principals' functions for ITL*

School principal can carry out different actions to enable and promote informal teacher learning in schools. Some of these actions are grouped and classified by the literature into functions or roles to be performed by the school principal (see Table 21). This study groups actions into the functions of manager, facilitator, educator and developer.

Manager function

The quantitative results show that this function is the most frequently performed by school principals according to teachers, but not according to school principals (see 7.4.4. *Overall comparative analysis of results between school principals and teachers*). However, the qualitative analysis confirms that both teachers and school principals agree that it is the function most frequently carried out by school principals. More specifically, school principals take on this function as they consider it to be the manager's responsibility, and believe that no other professional in the school can do it (see 8.4.1. *Manager function, a. Assessment of manager function*).

The actions carried out by school principals in this study and for this function are mainly aimed at managing time, spaces and resources at an organizational and/or collective level. Managerial functions include ensuring the availability of time and resources, as well as organizing spaces in the educational institution for informal learning (Beck & Kosnick, 2014; Bednall & Sanders, 2017; Bredeson & Johansson, 2000; Grosemans et al., 2015; Michael, 2012).

On the other hand, quantitative results determine that school principals are not accustomed to assessing IL needs at an individual level (see 7.4.2. *Descriptive analysis of results*). In contrast, authors such as Amy (2008), Carter (2013), Dawber (2019) and Huggins et al. (2017) highlight the need for school principals to identify teachers' individual learning needs to intentionally get to know their teaching staff. In this sense, the qualitative results show that primary school principals actually do appreciate this need.

Facilitator function

Both the teachers and school principals in the study agree in placing the role of facilitator as one of the two functions most frequently performed by the school principal (see 7.4.4. *Overall comparative analysis of results between school principals and teachers*). Primarily, this function is described by study participants as using management to facilitate initiatives or projects at the school. However, primary school teachers recognize that their school principals also try to facilitate personal initiatives, unlike secondary school principals who do not manage facilitate initiatives for the entire teaching staff (see 8.4.2. *Facilitator function, a. Assessment of facilitator function*).

The study shows that school principals are not accustomed to providing new learning opportunities for teachers to experience and learn in the workplace (Agashae & Bratton, 2001; Carter, 2013; Dawber, 2019; DeMatthews, 2014; Wallo, 2008, 2017). Rather, school principals refer to this action as proposing ways to do and/or work, rather than providing alternatives to formal ways for

teachers to learn. Consequently, school principals, especially in secondary schools, interpret this action as sharing and promoting training courses run at the school with teachers (8.4.2. *Facilitator function, b. School principals' actions to the function of facilitator*).

School principals and teachers do not value actions related to encouraging relationships within the school to an equal extent. While school principals identify it as a frequent action, teachers do not see it as such (see 7.4.2. *Descriptive analysis of results*). The authors included in the theoretical framework, such as Amy (2008), Bednall, et al. (2014) and Warhurst (2013) identify the school principal as a factor who identifies and builds relationships between teachers. In this regard, primary school principals point out different proposals to encourage connections between teachers that are integrated in the work (peer tutoring, co-teaching and classes with several teachers, interdepartmental commissions, pedagogical teams, coordination spaces, etc.) and secondary school principals say they promote, whenever possible, relationships between teachers. This result leads us to think that the intersubjectivity to which Billet (2014) referred will have more possibilities of being generated among primary school teachers.

However, although school principals acknowledge that they facilitate relationships within the school, these school principals do not manage to create an entire community within the school aimed at generating ITL. Moreover, school principals and teachers agree in positioning this action as one those least frequently carried out by the school principal (see 7.4.2. *Descriptive analysis of results*).

As for facilitating teachers' participation in decision-making, school principals and teachers agree that this is the action most frequently carried out by school principals. In line with Dawber (2019), the school principals in the study are open to receiving proposals from their teaching staff in terms of activities or projects to carry out. In this sense, some school principals create teams to encourage teachers to participate in school decisions.

Educator function

Educator function is identified in the questionnaires as the function that is least carried out by school principals (see 7.4.4. *Overall comparative analysis of results between school principals and teachers*). Interviews confirm this result, as both school principals and teachers acknowledge that this function is generally assumed taken on by the academic head. However, primary school principals take on this function at an organizational level, when the school is in the process of change (see 8.4.3. *Educator function, a. Assessment of educator function*).

Generally speaking, school principals in the study do not individually guide teachers on issues related to professional learning. This result differs from statements that say that guidance, counselling and support are the responsibility of school principal in order to encourage teachers' professional development (Beattie, 2006; DeMatthews, 2014; Fessehatsion, 2017; Hetzner, et al., 2015; Wallo, 2008, 2017). However, in agreement with Hirsh (2015), primary and primary and secondary school principals meet with teachers to help them identify their learning needs and discuss their professional development goals. In turn, the study determines that school principals carry out guidance practices with their teachers to help them understand certain organizational issues (see 8.4.3. *Educator function, b. School principals' actions to the function of educator*).

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

Like guidance, feedback in the process of generating IL is not very common among school principals. According to secondary school teachers, their school principals do not provide them with feedback, as they are not aware of what the teachers are doing. In addition, the study also highlights that for feedback to occur, school principal must previously empower teachers and provide challenges (Agashae & Bratton, 2001). On the other hand, in line with Jones and Dexter (2014) and Beck and Kosnick (2014), the study shows that school principals will find it difficult to carry out these actions if the school principals are not aware of informal learning and its contribution to professional and organisational development. More specifically, secondary school teachers claim that their school principals do not appreciate informal learning and look for external professionals to motivate them (see 8.4.3. *Educator function, b. School principals' actions to the function of educator*).

Considering Agashae and Bratton (2001), in which the school principal should be a role model through the implementation of desirable learning behaviors, this study shows that the involvement and participation of school principals in IL activities at the school is essential. In other words, in order for school principals to act as reference points for teachers, and to guide them and provide feedback, school principals themselves must learn informally and set an example for teachers.

Developer function

This latter function is shown in the quantitative results as the third most frequently performed school principal' function, according to teachers, while school principals themselves place it in second place (see 7.4.4. *Overall comparative analysis of results between school principals and teachers*). The qualitative results allow us to see how school principals rate this function in the questionnaires as an ideal rather than a reality, in terms of implementation. In this sense it is confirmed that, in most cases, this function is not taken on by school principals, as it implies that the other three functions are very well consolidated. However, primary school principals are more likely to take on this role through distributed leadership, acknowledging how this links in with their efforts to incorporate a process of continuous improvement in the school (see 8.4.4. *Developer function, a. Assessment of developer function*).

The role of school principal in empowering teachers, recognizing their skills, assigning new responsibilities and offering challenges for their development is recognized by authors such as Beattie (2006), Dawber (2019), Hirsh (2015) and Warhurst (2013). In this sense, the results coincide with the authors, as school principals create profiles of professionals with new responsibilities, such as coordination figures and/or work teams, involving certain teachers in other tasks and giving them responsibilities for them (see 8.4.4. *Developer function, b. School principals' actions to the developer function*). However, this distribution of responsibilities is not seen as a fair distribution by some teachers. Instead of being used to identify certain teachers' capacities, they feel it is instead used as a mechanism to favor certain teachers.

As can be seen in the quantitative results, which is confirmed in the qualitative results, the school principals in the study do not create professional profiles for ITL. Unlike the statements made by authors such as Beattie (2006) or Huggins et al. (2017), school principals, except in some cases, do not see the expertise of individual teacher as a reason to make them reference points for the rest of the teaching staff, or to create a network of teachers who are experts on different issues to encourage contact and knowledge transfer between them.

9.1.5. *Regarding the conditioning factors of the role of school principal for ITL*

The theoretical framework presents some conditions of the role of school principal that are oriented towards ITL (see 4.4. *Some determining factors*). This study identifies the determining factors that would explain the previous results regarding school principals' actions in terms of ITL. These determining factors are classified into three different types: personal, management position and organizational.

Personal factors

Study participants identify a number of determining factors related to school principals. The first determining factor refers to the very nature of the school principal, and his "managerial self". According to Ellinger and Bostrom (2002), school principals' beliefs about their role as managers influence how they decide to facilitate informal teacher learning in the workplace. This study confirms that the interests and/or personal values of the school principal condition the way he/she positions himself/herself as a manager and his/her actions. In relation to management style, each managerial style is linked to the school principal's vision of the school, ideal management model, how he/she decides to relate to teachers, and much more. All of this determines whether the school principal takes on more of one function or another (see 8.5. *Conditioning factors of the role of school principal for ITL, 8.5.1. Personal factors*).

Other school principal's beliefs noted by Ellinger and Bostrom (2002), and reaffirmed by this study, are the beliefs/impression that the school principal has of his/her teaching team. In interviews, school principals express that the actions they take for ITL depend on how the teaching staff is. Therefore, the subjective image that the school principal builds of his/her perception of the teaching staff (what they are like, their desire to work, their teaching methods, and their skills) has implications when deciding on his/her involvement in ITL.

This study identifies a third determining factor related to management beliefs. School principals perceive an image that the teaching staff creates about them as school principals, and this image ends up conditioning the personal image that school principals build about themselves.

 My experience is that when you start out as school principal, your colleagues see you differently. At first it was very difficult for people to get involved with the faculty, because they came from another management model, but over time we are trying to make them more dynamic. But the truth is, a lot of them see you as a manager, because that's what you are, and they don't always agree with you.

(D_P_PU_G1: 28-28)

The three managerial beliefs or impressions that the school principal builds (about himself/herself, about the teaching staff and in terms of the perception of the teaching staff's image of him/her) are interrelated, and ultimately condition the role of school principal in promoting ITL.

A final personal factor identified in the study relates to the school principal's competence and training. In agreement with authors such as Carter (2013), Coetzer, et al. (2019), Michael, (2012) and Wallo (2008), a school principal must be trained in issues related to professional learning. This study shows that school principals, on the one hand, do not know what actions they can take to promote IL among teachers, and, on the other hand, they need guidance on how to take on this role.

CHAPTER 9. Discussion of results, conclusions

Managerial position factors

Beyond determining factors related to the school principals themselves, this study identifies determining factors related to managerial positions (see 8.5. *Conditioning factors of the role of school principal for ITL*, 8.5.2. *Managerial position factors*). The literature has focused, in this regard first and foremost, on identifying determining factors linked to the school principal and not so much with what it means to work as a school principal in a school.

The analysis of Catalan and state educational laws and the analysis in the literature that defines the role of school principal, both show the school principal as an agent that carries out multiple and varied functions (see 4.1. *Approach to the conception of the role of school principal*). It is precisely the multiplicity of tasks involved in any management role, that is shown as the main determining factor recognized by both school principals and teachers. More specifically, the school principal's position involves having control over all the factors involved in a school, including both predictable and unpredictable aspects. In addition, the excessive number of mandatory and urgent bureaucratic and administrative tasks results in a lack of time to devote to issues related to professional learning (Michael, 2012).

The second determining factor related to the isolation of the managerial position is linked to the excessive number of bureaucratic and administrative tasks that take place in the office. Specifically, the school principal spends a lot of time in the office, isolated from other professionals and hindering relationships with teachers. This isolation means that school principals disconnect from teaching and do not get involved in improving the practice.

A third determining factor for the management position is the level of training required by the position. This determining factor is related to the personal factor related to management training. Specifically, the study shows that when school principals enter management, they do not have the specific skills required (institutional management, administrative and economic management, human resources management, etc.), so they devote their efforts to correctly taking on these functions, which are specific and essential to management.

Organizational factors

Finally, in relation to the determining factors of the role of school principal in ITL, the study identifies three main determining factors linked to the schools itself (see 8.5. *Conditioning factors of the role of school principal for ITL*, 8.5.3. *Organizational factors*). This type of conditioning is not shown in the literature either, with the exception of Carter (2013) which refers to explicit organizational objectives and demonstrated organizational support.

Firstly, the results determine that the structure, culture and climate of the school act as determining factors for the school principal's role in ITL. In the same way that these factors have an impact on producing IL, they also encourage it. More specifically, a non-hierarchical school structure that values and supports coordination between teachers, and a culture that welcomes two-way communication and teamwork, both stand out as facilitators.

The educational stage and the number of teachers are variables that school principals see as having a determining impact on their role. As indicated in section 9.1.3. *In relation to the antecedents of IL*, *Organizational factors*, a smaller number of teachers is associated with having a greater capacity to

generate IL in the school and, in turn, encouraging it. School principals tend to relate fewer teachers to primary schools, as this is the stage when it is easiest to carry out this role.

However, in addition to a small number of teachers, the working methodology at primary schools is seen by school principals as another determining factor to encourage a school principal role oriented towards ITL, and for generating ITL. Specifically, the collaborative working methods of teachers and a greater inclination towards running innovation projects make it easier for school principals to promote ITL.

9.1.6. Regarding the creation of a managerial strategy for ITL

With a view to creating a management strategy to facilitate and promote ITL, the teachers and school principals in the study suggest a number of actions that could be included in this strategy. These actions are grouped into three lines of action: (a) Actions to raise awareness and activate ITL; (b) Actions to generate and promote ITL; and (c) Actions to transmit and institutionalize ITL (see 8.6.1. *Lines of action*).

Some of the awareness-raising, activation, construction and promotion actions are related to actions included in the theoretical framework (see 4.3. *Functions and management actions*): identify, recognize and publicize the strengths and skills of each teacher, create spaces for teachers to share their knowledge and skills, etc. However, this study identifies actions for the transmission and institutionalization of ITL that were not previously considered and that are of particular interest. This includes, for example, creating a database with dual functionality; that includes all the teacher profiles in the school alongside their knowledge, expertise and hobbies and, that allows the creation of information and communication flows between teachers.

School principals carry out some of the actions considered in this study to promote ITL (see 8.4. *School principal's functions for ITL*). However, the problem is that these actions can be prescriptive, decontextualized and independent. Specifically, the previous results confirm the need to design a management strategy aimed at promoting ITL in the workplace and integrating this type of learning into organizational learning itself, in line with what López-Crespo and Gairín-Sallán (2018) propose.

The difficulties and challenges identified by school principals when it comes to developing this strategy relate to lack of time, reluctance by some teachers to participate in IL activities or dynamics, existing work relations between teachers and the ability to put this strategy into place.

9.2. Conclusions

After analyzing and discussing the results, this second section aims to present the conclusions drawn from the specific research objectives presented in Chapter 1.

9.2.1. Defining the informal teacher learning in the workplace

Informal learning in the workplace is integrated into work practice and organizational dynamics, and is activated in work situations that professionals experience as challenging, non-routine and/or critical. As active subjects of these learning styles, professionals interpret and analyze the situation and plan, in a more or less conscious way, the construction process for this type of learning (Chapter 2).

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

School principals and teachers value the need to generate informal learning for professional improvement when they detect deficiencies and/or problems in formal training: low utility, lack of practicality and, in the case of school principals, insufficient training continues offered by the authorities. Informal learning makes it possible to build a more personalized and immediate type of learning, as it starts from specific professional needs, is linked to a working context and is constructed or addressed when required (*Chapter 8*).

The following variables are considered when defining informal teacher learning: (a) Personal sources; (b) Activities; (c) Actions and personal skills; and (d) Outcomes.

IL Personal sources

1. Self-learning is the primary personal source of ITL. They acknowledge learning, in most cases, from themselves, but in situations linked to their jobs, their mistakes, and the situations they experience, etc. In many cases the internal dynamics of the school and its staff (for example, routines, individualism, automatism) make it difficult to introduce informal learning in relation to other professionals.
2. As a second personal source of ITL, teachers learn from other teachers, as their roles, tasks, and experiences are similar. Moreover, informal learning built through self-learning is eventually transferred and rebuilt alongside other teachers. In the specific case of secondary schools, this type of learning among teachers occurs only through teachers from the same department, that is, teachers who are specialists in the same subject.
3. Teachers are not used to learning informally with school principals. The reasons for this relate to: (a) the difference in roles and tasks between the two profiles; (b) not wanting to bother management; (c) the impression that school principals already have enough matters to attend to; and (d) the physical distance between the spaces occupied by school principals and teachers.

IL Activities

1. Teachers learn informally in the workplace through action-oriented activities, based on work practice and/or activities and, for the most part, while interacting with other professionals and/or in relation to other resources.
2. Some activities are carried out at the initiative of teachers, while others are proposed by schools. Some activities are carried out more frequently because they are integrated into professional practice. On the other hand, many of the activities are interrelated.
3. Individual reflection is the activity most commonly used for informal learning, as it is a daily activity integrated into professional practice that is implicit in most IL activities. Collective reflection is usually connected to individual reflection, as part of a learning cycle, and may be an activity initiated by the professional or school.
4. When the school is committed to collective reflection, spaces and times are allocated for professionals to discuss issues of interest and to share their concerns and opinions. These spaces are formally proposed, but unlike typical teaching staff meetings, they do not plan to or focus on finding agreements, making decisions or approving issues that affect the school. Primary schools call these spaces for collective reflection “teaching staff meetings”.
5. Primary school teachers, unlike secondary school teachers, carry out more activities based on consultation and peer observation, as the teachers have closer work relations and there are

more avenues to relate to each other. Consultation is an activity of its own initiative, which means the teaching staff decide whether or not to carry it out.

6. Consulting school resources is one of the least pursued activities to learn informally for three main reasons: lack of awareness about these resources, lack of updates, lack of documentation and proper records on the actions carried out at the school, and online facilities.
7. Online consultation is an activity carried out fairly frequently by teachers to improve their professional practice. This consultation is based on the search for materials and activities published online, which can then be adapted to the new reality and applied to the classroom. However, teachers do not produce and publish online content for the following reasons: (a) lack of time; (b) not a necessary or priority activity; (c) lack of training; and (d) insecurities and fears.

Actions and personal skills

1. Informal learning can be carried out at an individual, collective and organizational level. At an individual level, when a single professional experience a situation, they individually decide how to act, and take action without direct help from any other professional. At a collective level, when several professionals experience or are affected by a situation, they decide how to act and act collectively. At an organisational level, when the situation affects the entire organization and all the members take action to address it (*Chapter 2*).
2. The actions taken by teachers to learn informally are based on identifying resources or activities at an individual level, and not so much on creating new resources or activities and/or producing resources together with other colleagues. However, primary schools are increasingly promoting collective creation and looking for spaces to do so. In contrast, in secondary schools this creation depends on the will of each teacher and collective creation is not compatible with the highly individualized ways in which secondary school teachers work.
3. The skills that are necessary to generate informal learning are: (a) the ability to filter and select information; (b) the ability to manage information; (c) the ability to create personal knowledge; (d) digital competence; and (e) interpersonal and social skills.

IL Outcomes

1. Informal learning in the workplace, irrespective of the level at which it takes place, has direct or indirect effects on professionals, the workplace and organizations. However, the fact that IL is implicit in professional practice means that, in many cases, learning outcomes are unconscious, and are instead linked to professional activities or tasks (*Chapters 2 and 3*).
2. Teachers value informal learning as more meaningful learning, as the outcomes of IL have a greater impact and produce a greater variety of learning outcomes, given that it is implicit in many moments of professional practice.
3. Teachers describe the points they learn from this type of learning as more experiential, more proficient, and more emotional. This is mainly because it is contextualized learning in real situations experienced by teachers, and relates to needs linked to the professional practice of teaching itself. In addition, it is linked to the personal, professional and/or personal experiences, emotions and feelings that come into play during the learning process.

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

- Individual outcomes include: (a) developing professional skills, (b) improving professional motivation, (c) increasing professional confidence and security, and (d) improving professional creativity. On the other hand, collective outcomes include: (a) a boost and improvement in relations between professionals; (b) greater knowledge of the possibilities offered by working with peers; and (c) an increase in knowledge between professionals. Finally, organizational outcomes include: (a) greater internal knowledge at the school; (b) the creation of shared terms and practices (common direction); (c) the emergence of school projects and initiatives; (d) a more positive school climate; and (e) a better and faster transfer of learning.

An in-depth analysis of IL outcomes can be found in section 8.1.4. *IL Outcomes*.

9.2.2. Analyzing factors that have an impact on informal teacher learning in the workplace

Teachers' participation in informal learning activities is affected by a number of determining factors. These factors can act as facilitators or inhibitors of informal learning, hence the importance of identifying them and analyzing when they occur. Determining factors are mainly based on whether they relate to the person, task or work environment at the school. However, teachers in the study also identify external factors.

The four types of determining factors are interrelated, so, for example, good work organization can have positive effects on teachers' willingness to participate in informal learning.

Organizational factors

- Organizational factors need to be managed for proper planning and organization. These determining factors make up the basis for creating a favorable environment to encourage ITL.
- The main determining factor is the available time and space for informal learning, whether carried out individually or as a group. Primary and secondary schools consider it essential to establish planning that includes informal meetings and coordination spaces for teachers.
- Smaller schools with fewer teachers have more facilities for teachers to learn informally together, and for them to create joint activities and projects. On the one hand, this relates to teachers' motivation and predisposition towards informal learning, as they feel more involved in what happens at the school. On the other hand, it relates to the educational stage, since primary and secondary and secondary schools report having more difficulty with informal learning as their teaching teams are so large.
- The size of the school is related to the determining factor of school atmosphere and work relations. Smaller schools, in terms of number of teachers, find it easier to create a good working environment. When teachers maintain trusting work relations with each other and develop a sense of belonging at the school, they are more likely to generate and promote IL at the school.
- Some of the other organizational factors identified include: the working methodology of the school, the training objectives of the school, the school culture (the school's internal dynamics), the stability of teaching staff and management recognition.
- Salaries and incentives are the organizational factor least facilitated for ITL.

Workplace factors

Saida López Crespo (2020)

1. Workplace factors relate to opportunities to experience and apply what has been learned.
2. Proximity between workplaces is valued as a facilitator, as it increases the opportunities to learn informally: teachers can observe each other, and can share spaces to discuss and share work strategies, etc.
3. The workplace autonomy experienced by teachers in secondary schools is perceived as an obstacle. This is not real autonomy given through the trust that school principal places in the teacher. On the contrary, teachers feel the freedom to do what they want in their jobs because of the indifference and lack of support they receive from school principals. Therefore, this determining factor relates to recognition and support from school principals.
4. Another determining factor is the possibility of innovation in the workplace. When teachers can propose changes that affect their jobs, and when they are allowed to develop their critical and creative skills, they are more motivated to learn informally. This determining factor also relates to recognition and management support, since when proposals for change from the teaching staff are welcomed and valued by school principal, teachers feel more proactive in the search for constant improvement.
5. The opportunity to apply what has been learned in the workplace is considered a facilitator for ITL. However, learning opportunities in the workplace, associated with the variety of tasks to be performed, are not identified as one a key determining factor for two main reasons: (a) lack of awareness of workplace opportunities for professional learning and (b) non-routine nature of teaching work.

Personal factors

1. Personal factors are the most influential for ITL, as personal circumstances result in a conditional perspective on the other decisive factors for activating the desire to learn informally. However, these factors are more difficult to manage.
2. Willingness to learn informally is the main personal facilitator, as teachers' attitude and interest can act as a driver or inhibitor of ITL.
3. Teaching individualism is identified as an obstacle. Teachers who do not want to share what they have learnt or participate in collective IL activities are an impediment to promoting and generating ITL.
4. Predisposition for IL relates to other personal conditions, such as commitment to and motivation for work. The involvement of teachers in IL depends largely on the pleasure and satisfaction that teachers gain from their work.
5. Some of the other personal determining factors identified are: (a) interpersonal skills; (b) skills used to generate informal learning; (c) working conditions; and (d) a sense of belonging at the school.
6. Neither gender nor age are determining factors that relate to ITL. However, the variable relating to years of experience does relate to the activities that are most commonly carried out: newer teachers consult peers with more experience and consult the internet as the two main

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

activities for informal learning. These activities allow new teachers to satisfy their need for immediate information and find the answers to the questions caused by their new position.

External factors

1. The absence of IL activities during initial teacher training may lead to a lack of awareness of the importance of IL for professional development and, on the other hand, result in a low level of skill in this type of learning.
2. In the case of secondary school teachers, initial training that focuses exclusively on the topic, and the lack of training in pedagogical matters, involves not assessing the need to discuss these topics, or learning through contact with other teachers that are not related to their subject.
3. Lack of opportunities for professional teacher development that inhibit the need, ambition or desire to learn in other ways that might improve their professional careers.
4. Geographical location relates to varying levels of formal learning opportunities. Specifically, rural areas face more difficulties in finding nearby formal learning opportunities, which may increase the need for informal learning.

9.2.3. *Defining the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace*

The role of school principal oriented towards informal teacher learning is key, because it takes place in the context of the workplace and school principals are responsible for organization within the school. This role is mainly aimed at facilitating and promoting informal teacher learning.

The range of actions that school principals can carry out for this task are grouped into four main functions: (a) manager; (b) facilitator; (c) educator; and (d) developer. These functions, and their corresponding actions, are conceived within a pyramidal relationship, so that in order to take on the role of developer, the other functions must also be accepted.

Managerial function

1. Managerial function for ITL is most often taken on by school principals, as they have the need and obligation (there are no other professionals who have this role) to manage and organize issues in the school, whether related to learning or not.
2. The management of the time, spaces and resources used for informal learning at an organizational/collective level, are three of the actions most frequently carried out by school principals in terms of this function. Specifically, they try to find time and create both formal and informal spaces so that teachers to meet to chat, share and work together.
3. School principals do not assess the training needs of individual teachers very frequently. However, some primary school principals recognize the importance of being aware of the aspirations, needs and learning interests of their teaching staff.

Facilitator function

1. The facilitator function is the second most frequently performed function by school principals. However, school principals primarily take on this function to facilitate initiatives or projects at the school through management.

Saida López Crespo (2020)

2. Although school principals claim to provide alternative learning opportunities and perspectives, this facilitating action does not involve proposing alternatives to formal ways for teachers to learn. School principals interpret this action as proposing ways to do things and/or work, or as sharing information about training courses at the school.
3. The function of facilitating work relations within the school materializes through job proposals or, by bringing teachers together for specific issues. More specifically, while primary school principals make more integrated proposals in their work to create connections between teachers (peer tutoring, co-teaching and multiple teachers, interdepartmental commissions, teaching teams, coordination spaces, etc.), secondary school principals contact teachers when they say they need help from other teachers.
4. Facilitating participation and decision-making in educational institutions is generally carried out by school principals. However, some school principals are only open to receiving proposals from their teaching staff related to activities or projects to carry out, and other school principals who encourage these plans by creating teams dedicated to this task.
5. In most cases, school principals do not facilitate the creation of a professional community to encourage ITL at an organizational level.

Educator function

1. The function of educator is not usually taken on by school principals, and it is taken on either by the academic head, as the staff member responsible for educational tasks, or by teachers acting as coordinators.
2. Guidance and support for teachers is not common among school principals. Occasionally, some primary and primary and secondary school principals guide teachers in determining their learning needs or in helping them understand certain organizational issues.
3. One of the reasons why school principals do not provide feedback to teachers during the learning process or during their professional practice is that they are not aware of what their teachers do or know.
4. School principals are not referencing or models to be followed by teachers in terms of ITL. If school principals do not learn informally with teachers (see 9.2.1. *Defining the informal teacher learning in the workplace, Personal sources*) it is difficult for school principals to guide or provide feedback, much less to be points of reference.

Developer function

1. The developer function is the highest level that can be achieved with respect to the role of school principals in terms of ITL. However, school principals, in most cases, do not take on this function as they do not carry out the other three functions.
2. When schools are going through processes of continuous improvement, school principals tend to be more likely to take on this function. Through distributed leadership, school principal give responsibility to teachers to empower them during this process.
3. The actions covered by this function include some school principals creating professional profiles with new responsibilities (coordination figures and/or work teams). In other words,

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

these school principals encourage IL for certain teachers by challenging them to carry out new tasks and giving them responsibilities. However, if this distribution of responsibilities is not based on fair criteria that teachers are aware of (for example, from a previous assessment of teachers' skills) it can generate resentment among teaching staff, as it can be seen as a mechanism to favor certain teachers.

4. School principals do not create professional profiles for ITL, as they do not see the expertise of each teacher as a way to turn them into reference points for the rest of the teaching staff.

The conclusion is that the actions taken by school principals to facilitate and promote informal teacher learning are isolated, timely, inconsistent and imprecise. In addition, many of these actions do not focus primarily on informal teacher learning, but instead focus on other objectives and informal learning is an indirect result. That is why these actions are not carried out by school principals with the degree of awareness they require, and why teachers cannot assess the impact they have. Ultimately, school principals' efforts are not sufficient to ensure that informal learning is integrated as part of professional teacher training in schools.

9.2.4. Analyzing the determining factors of the role of school principal related to informal teacher learning in the workplace

The implementation of the aforementioned school principal's actions and their success depends on a series of factors, mainly related to the school principal, the management position and the school in question (see 8.5. *Conditioning factors of the role of school principal for ITL*)

Personal factors

There are three school principal's beliefs or impressions that the school principal builds (about himself/herself, about the teaching staff and in terms of the perception of the teaching staff's image of him/her), that are interrelated, and ultimately condition the role of school principal in promoting ITL.

1. The character of the school principal, formed by the image of his or her "managerial self", conditions the manager's position and actions taken. More specifically, personal interests, beliefs and/or values influence how school principals decide to facilitate informal teacher learning in the workplace.
2. The character of the school principal is linked to his or her managerial style. The personal way the school principal decides to take on his or her role, or in other words, the school principal's vision of the school, ideal management model, how he or she decides to relate to teachers, and much more, all determines whether the school principal takes on more of one function or another.
3. The subjective image that the school principal builds of his/her perception of the teaching staff (what they are like, their desire to work, their teaching methods, and their skills) has implications when deciding on his/her involvement in ITL.
4. The school principal's perception of the image the teaching staff creates and projects about their managerial ability ultimately conditions the personal image the school principal builds about himself/herself.

5. On the other hand, school principal's training and skills in issues related to professional learning is a determining factor for this role. The conclusion is that school principals do not know what actions they can take to promote ITL, and, on the other hand, they need guidance on how to take on this role.

Managerial position factors

1. The multiplicity and excessive number of tasks associated with management, which are marked by obligation and urgency, relate to the lack of time school principals have to devote to issues related to professional learning.
2. The number of bureaucratic and administrative tasks that involve management lead to school principals spending much of their working time in the office and, therefore, isolated from other professionals. This isolation might mean that school principals disconnect from teaching and do not get involved in improving the practice.
3. Managerial position requires school principals to have specific skills (institutional management, administrative and economic management, human resources management, etc.) that most professionals entering management roles do not have. The handicap involved in becoming a manager is a concern for school principals and results in them considering management tasks to the detriment of all other tasks.

Organizational factors

1. The structure, culture and climate of the school act as determining factors for producing and encouraging ITL. More specifically, a non-hierarchical school structure that values and supports coordination between teachers, and a culture that welcomes two-way communication and teamwork, both stand out as facilitators.
2. Schools with a small number of teachers tend to have greater facilities to encourage and produce ITL. In this case, primary schools with fewer teachers on staff have better conditions to take on this role.
3. The work methodology, which characterizes primary schools, is more collaborative and has a greater inclination to carrying out innovation projects. Therefore, it is easier for school principals to promote ITL.

The conclusion is that personal factors related to each school principal determine the school principal's initial willingness to take on this role, and then in turn how he or she acts, or in other words, which actions he or she performs the most. Determining factors in the workplace are related to the opportunity of taking on this role, and this opportunity can be used to infer the degree of involvement that the school principal would have when taking on this role. Finally, organizational determining factors are linked to the success of any actions they carry out in relation to this task.

9.2.5. *Proposing a management strategy model to promote informal teacher learning in schools*

The presentation and description of the management strategy model to promote informal teacher learning in schools is dealt with in section 9.3. *Proposal for a management strategy model to promote*

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

ITL in schools. However, in order to make a proposal for a model, it was deemed necessary to directly assess the potential action proposals by school principals and teachers that this model should include. The main conclusions drawn with regard to these proposals are set out below.

1. Three main lines of action: (a) Actions to raise awareness and activate ITL; (b) Actions to generate and promote ITL; and (c) Actions to transmit and institutionalize ITL.
2. Actions to raise awareness and activate ITL would aim to: (1) welcome and meet each of the teachers in the faculty, (2) identify, recognize and publicize the strengths and skills of each teacher, (3) create mentoring figures, (4) create spaces for informal, welcoming meetings that generate positive, pleasant and trusting climates for teachers, (5) plan a school training project that establishes organisational development objectives and (6) publicize the project and get teachers excited about it.
3. Actions to generate and promote ITL would aim at: (1) create spaces for teachers to share their knowledge and skills, (2) create spaces open to debate and discussion, (3) create improvement activities or projects at a school level and (4) create work teams made up of teachers from different stages and/or disciplines and assign and distribute roles and responsibilities to each teacher.
4. Actions to transfer and institutionalize ITL would aim to: (1) create spaces to share the points that each teacher has learned informally, either individually or collectively, (2) create a type of space (virtual or face-to-face) to store the evidence of each learning point, (3) create a database with two functions: on the one hand, to integrate all the teacher profiles in the school and their knowledge, expertise and hobbies and, on the other hand, to allow the creation of information and communication flows between teachers and (4) to establish a plan that includes all the aforementioned times and spaces for IL and integrates them into the working day.

9.3. Proposal for a management strategy model to integrate ITL in schools

The management strategy model, presented below, is the result of a preliminary assessment of its relevance, based on the literature review, and a secondary assessment related to its need and projection, based on the field study and conclusions drawn.

On the one hand, the fieldwork has shown that the actions taken by teachers to learn informally are limited, primarily, to identifying resources or activities at an individual level, and not so much to creating new resources or activities and/or producing resources together with other colleagues. On the other hand, this study revealed that the actions taken by school principals to facilitate and promote informal teacher learning are isolated, timely, inconsistent and imprecise.

The Model identifies and links the key elements that need to be considered in order to ensure that IL of teacher is integrated in schools. To this end, the Model is based on the perspective that encouraging IL for teachers in schools needs an organizational perspective in order to have an impact on the conditions that make this type of learning possible.

In turn, the Model aims to integrate ITL in schools, with the aim of making informal learning more visible for teachers, so they are more aware of it. Ultimately, the Model seeks to enable teachers to incorporate informal learning as part of their professional learning.

Saida López Crespo (2020)

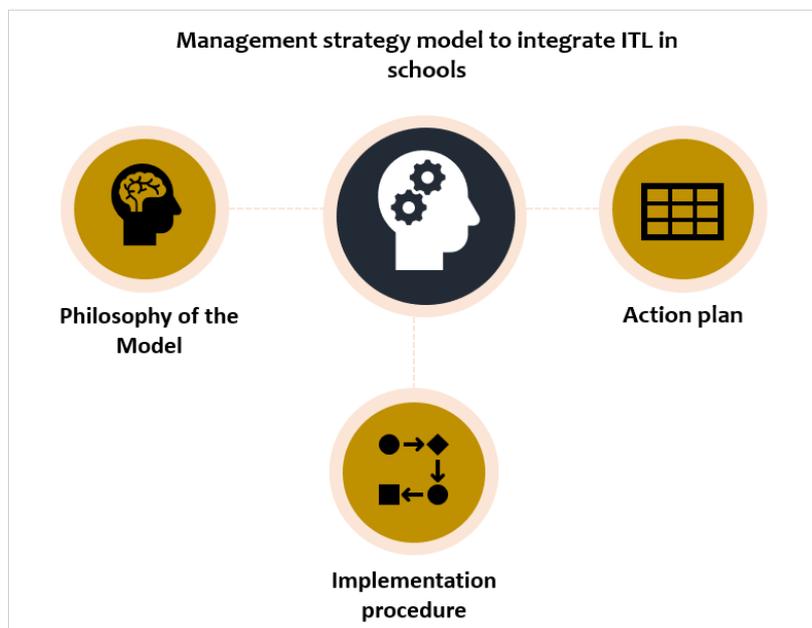
It should be noted that the first Model proposal was discussed and evaluated, through a focus group, by six experts on topics related to informal learning and school management. The expert discussion on the first version of the Model was based on a validation template, previously sent together with the Model proposal, which allowed positive and negative aspects to be noted down, as well as comments related to the different sections of the Model (see Annex 5). The annotations in this template and the suggestions and opinions raised in the expert discussion (see Annex 6) has led to the reworking of the initial Model and, consequently, the final proposal for the Model.

9.3.1. Presentation of the Model

A continuous review of literature on the subject, an analysis of the results achieved by the study and the conclusions drawn have allowed us to assess the need for a management strategy model to integrate ITL in schools. More specifically, the low awareness and/or lack of attention in relation to the possibilities and opportunities for generating and promoting ITL in schools, the lack of consideration for factors that condition the creation and promotion of informal learning in teachers, the lack of interrelated and specific management actions to facilitate and promote this type of learning and to incorporate it as part of organisational learning are some of the reasons that justify the Model proposal presented here.

This management strategy model consists of a series of proposals that allow school principals to integrate informal teacher learning in schools. The Model is based on three components (philosophy, action plan and implementation procedure), with references for action, a definition of work teams, diagnostic and intervention tools and a description of the stages for implementing the Model.

Figure 48. Management strategy model to integrate ITL in schools.



A) Philosophy of the Model: its principles

Before presenting the principles that govern and underpin this Model, it is necessary to clarify what this Model understands by *informal learning* and *management strategy*.

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

Contextualized *informal learning* in the workplace refers to the learning points that professionals, in this case teachers, build in relation to their everyday demands, needs or professional interests. This is self-directed learning in which the professional decides what, how, when, where and with what resources to learn. This type of learning “may or may not be planned, but usually involves a certain degree of awareness that learning is taking place” (Watkins and Marsick, 1992, p. 228).

Informal learning in the workplace is built in relation to the physical, social, cultural and historical context (workplaces and organizations) in which learning takes place. Learning occurs in direct or indirect relationship with other people (with their ideas, with their values), with cultural materials and practices, and with historical and organisational norms, etc.

This Model is based on the idea that teachers learn naturally and continuously in the workplace. However, sometimes teachers do not know the potential and opportunities to take part in and promote IL in the workplace, do not have the correct organisational conditions to encourage it or, alternatively, a large part of what they learn stays unconscious, implicit and unshared.

As for the concept of *management strategy*, it is defined as the interrelated set of actions planned in order to achieve a certain objective that is focused on improving a certain aspect of the organization. In order to achieve this objective, every management strategy needs a range of resources, means, professionals and procedures.

The Model is based on the idea that the generation and promotion of informal teacher learning in schools, and its corresponding integration as part of organisational learning, requires planning a series of interrelated and contextualized actions to promote the potential of ITL in schools and facilitate its institutionalization in schools.

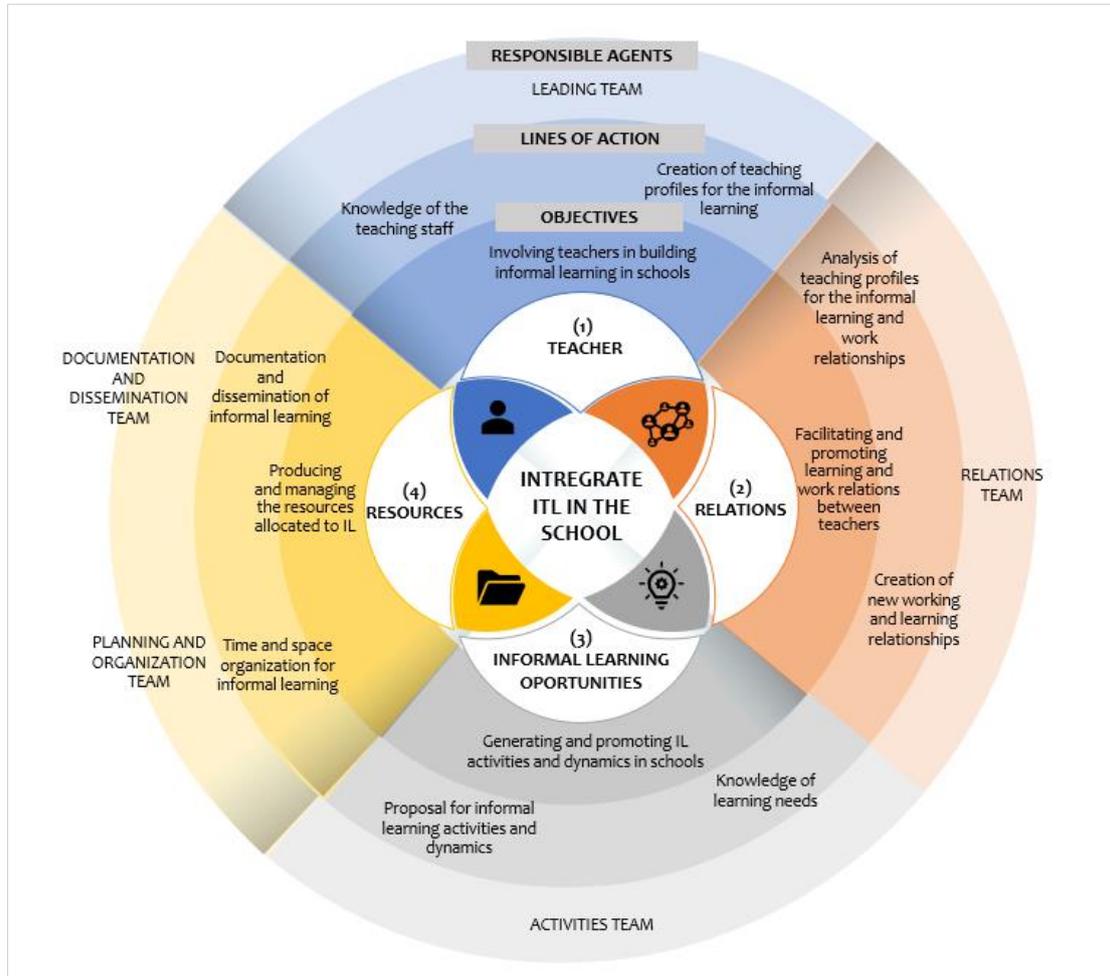
The implementation of this Management Strategy Model is governed by a number of fundamental principles, including:

- **Horizontal and flexible school structures** that, on the one hand, allow teachers to make decisions at a school level by distributing responsibilities and, on the other hand, promote flexible internal dynamics in the search for continuous professional and school improvement.
- **A school culture that values professional learning** as a basis for improving the organization. The organizational development is considered to be subject to professional development and the ability of staff to incorporate what they learn into the organization.
- **A school climate based on trust between teachers**, one that facilitates work relations, positive communication and collaborative work between teachers.
- **The engagement, participation and involvement of the teaching team in school activities.** Engaged teachers who are involved both in the activities that are specific to their respective functions and in the activities they are asked to participate in or when they are given the capacity to lead.
- **Managerial responsibility for the professional teacher development and schools.** The school principal ensures, on the one hand, that the learning activities that take place at the school are consistent with the objectives and priorities of the school and, on the other

hand, that these learning activities are integrated into pedagogical practices themselves, thus ensuring the desired improvement in the latter.

These principles are integrated into the Model, which, in turn, incorporates and relates the different elements that must be considered in view of the proposed objective: to integrate ITL in schools. Figure 49 shows a graph representing the Model.

Figure 49. Management strategy model to integrate ITL in schools.



This Model could be of interest and use to school principals who decide to promote ITL and integrate this type of learning in their respective schools. A series of integrated and sequenced proposals have been included to guide school principals as they implement the Model. We recommend that the schools that will implement the Model should have similar characteristics to the participating study schools, and that they should share the principles that govern and underpin the Model.

It should be noted that the Model, on the one hand, represents a high level of guidance in terms of facilitating and promoting ITL in schools and, on the other hand, is based on the initial stage for schools with regard to the facilitation and promotion of ITL. However, far from being a closed model, the Model allows for possible adaptations according to the unique characteristics of each school and its previous experiences and even provides for the possibility that schools will decide to start applying certain actions.

CHAPTER 9. Discussion of results, conclusions

B) Action plan of the Model

In order to implement the Model, a plan has been designed to integrate ITL in schools (see Table 85). This plan incorporates a number of interrelated factors that relate to the scale, levels of action, lines of action, tools and actors involved. Concrete actions are detailed in the procedure for implementing the Model. These factors and the relationships between them are presented below.

The **general objective** (GO) of this Management Strategy Model is to integrate ITL in schools. Specifically, this Management Strategy Model is based on the idea that all teachers learn informally in a natural and continuous way in the workplace, through daily work experiences and interactions with colleagues. Therefore, this management strategy model aims to: (a) encourage and promote informal teacher learning in the workplace and (b) facilitate the integration of ITL in schools, starting with the creation of a professional learning ecosystem in schools.

The integration of informal learning as a form of vocational learning in schools would ensure that informal learning does not belong solely to each individual teacher, but is instead shared, rebuilt and introduced in schools. As a result, the Model includes **three interrelated levels** in terms of ways IL can be performed: at either an individual, collective or organizational level.

Four key **dimensions** need to be addressed in order to achieve the main objective of the Model: (1) teacher, (2) relations, (3) informal learning opportunities and (4) resources. These four dimensions are reference points for the action that needs to be taken, since each of them involves specific objectives, lines of action and their corresponding actions, tools and teams.

The specific objective of the **teaching dimensions** (SO1.1.) is involving teachers in building informal learning in schools. Teachers are key to the success of this Model, as it is a model for teachers and with teachers. There are two lines of action in the teaching aspect: (1a) knowledge of the Teaching Team and (1b) creation of teaching profiles for IL.

With regard to the **relations dimension**, the specific objective (SO1.2) is to facilitate and promote learning and working work relations between teachers. To this end, the lines of action are aimed at (2a) analyzing teaching profiles for IL and analyzing existing work relations and (2b) creating new working and learning relationships.

As for the **informal learning opportunities dimension**, the specific objective is (SO1.3.) to generate and promote IL activities and dynamics in schools. And, in this case, the two lines of action are (3a) knowledge of learning needs (both individual, collective and organizational) and IL activities and (3b) proposed IL activities and dynamics.

The specific objective of the **resource dimension** is (SO1.4.) to generate and manage the resources allocated to IL. In order to achieve this objective, two lines of action are proposed (4a) scheduling time and space for teacher IL and (4b) documenting and sharing IL.

On the other hand, the following Management Strategy Model is based on **three types of responsibility**. On the one hand, the school principal, together with the leading team, are primarily responsible for managing, leading and ensuring the success of the Model. On the other hand, each teacher is responsible for learning informally in the workplace. And finally, each of the teachers is assigned responsibility for the implementation of the Model. For this reason, the school principal

and the leading team are the main reference points in the Model, but teachers are the key agents in carrying out the Model.

The responsibilities that are distributed between teachers in order to implement the Model will be structured through the creation of **four work teams** (relations team, activities team, planning and organization team and documentation and dissemination team). Each of these teams is responsible for implementing **the concrete actions** associated with each of the four previous aspects, as well as being responsible for creating **tools** to enable these actions. Both the actions and tools are described below.

Figure 50. Teams involved in the Model.



CHAPTER 9.
Discussion of results, conclusions

Table 85. Action plan of the Model.

General objective	Dimensions	Specific objectives	Levels	Lines of action	Concrete actions	Tools	Actors/Teams involved
(GO) Integrating ITL in schools	(1) Teacher	(SO1.1.) Involving teachers in building informal learning in schools.	Individual	(1a) Knowledge of the Teaching Team	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conducting informal meetings with teachers to discuss issues related to their respective professional developments (in schools). ➤ Identifying their learning needs, professional goals and topics of interest. ➤ Identifying and recognizing their potential and expertise. ➤ Identifying and evaluating teachers who might be resistant to participating in the strategy. 	Teacher development report ⁽¹⁾	Leading team
				(1b) Creating teaching profiles for IL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reviewing the respective teacher development reports. ➤ Designating mentoring figures (subject specialists/experts). ➤ Designating leaders to be part of the teams dedicated to generating and promoting IL at the school. ➤ Assigning new roles, functions and responsibilities through work teams. 	Professional profile of the teacher ⁽²⁾	
	(2) Relations	(SO1.2.) Facilitating and promoting learning and work relations between teachers	Collective Organization al	(2a) Analysis of teaching profiles for the informal learning and work relationships	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifying and assessing potential teachers who could work together and learn from each other. ➤ Reviewing and evaluating work teams and relationships between work positions. 	Teacher professional profile	Relations team ⁽¹⁾

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

				(2b) Creating new working and learning relationships	<ul style="list-style-type: none"> ➤ To share teacher capabilities, teacher expertise and interests, in order to encourage the autonomous and spontaneous creation of learning relationships. ➤ To put teachers in touch with each other so they can learn and work together. ➤ To create mentoring relationships (permanent and rotating) for certain topics (according to identified needs). ➤ To build permanent and rotating work teams. 	Professional social network ⁽³⁾	
(3) Informal learning opportunities	(SO1.3.) Generating and promoting IL activities and dynamics in schools	Individual Collective Organization al		(3a) Knowledge of learning needs (both individual, collective and organizational) and IL activities	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reviewing career development reports to identify learning needs or topics of interest. ➤ Continuously gathering topics of interest that can be discussed in groups or at an organisational level. ➤ Continuously gathering individual and/or collective informal learning points to share at a collective and/or organisational level. ➤ Identifying and evaluating learning moments/activities that occur during daily tasks (research projects, teacher observations, internal evaluation processes, etc.). 	Teacher development reports Suggestion box ⁽⁴⁾	Activities team ⁽²⁾
				(3b) Proposed IL activities and dynamics	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Assessing the needs and topics in the activities. ➤ Prioritizing and proposing informal learning activities and dynamics (sharing, reflecting, discussing) according to interests and needs. ➤ Preparing a list of suggestions for IL activities and dynamics. 	List of suggestions for IL activities and dynamics ⁽⁵⁾	

CHAPTER 9.
Discussion of results, conclusions

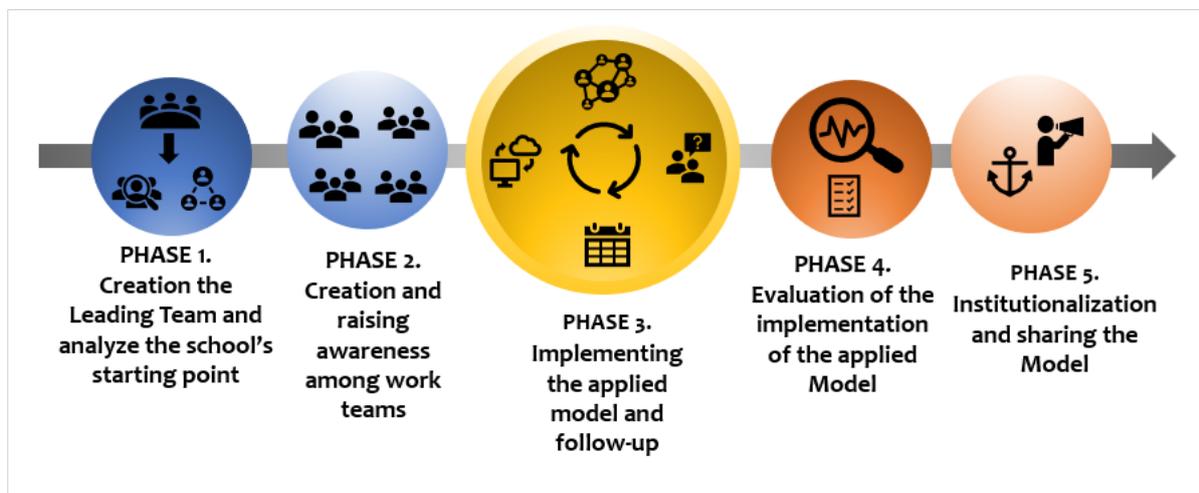
	(4) Resources (spaces, time and materials)	(SO1.4.) Producing and managing the resources allocated to IL	Individual Collective Organizational	(4a) Time and space organization for informal learning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Scheduling time (weekly, monthly, annual) to be allocated to IL. ➤ Structuring space for informal activities and dynamics. ➤ Creating a space for informal meetings. 	Online calendar tool ⁽⁶⁾ IL activity schedule ⁽⁷⁾	Planning and organization team ⁽³⁾
				(4b) Documentation and dissemination of informal learning	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Documenting informal learning resources and any supporting evidence created through IL activities and dynamics. ➤ Sharing resources and supporting evidence for informal learning. 	IL evidence and resource bank ⁽⁸⁾ Digital newsletter ⁽⁹⁾	Documentation and dissemination team ⁽⁴⁾

C) Implementation procedure for the management strategy model

A procedure for implementing the Model has been designed in order to integrate ITL in schools. This procedure consists of five phases to be followed, which integrate the different elements, levels, actions, tools and actors described in the Action Plan. The Model should be part of a model of continuous improvement in the integration of ITL in schools.

Figure 51 shows the operating procedure for applying the Model from the perspective of a continuous and open sequence. This procedure must be adapted to the specific characteristics of each school.

Figure 51. Phases to implement the Model.



These five phases are presented and briefly described below, along with the main actions to be carried out in each phase.

PHASE 1. Creation the Leading Team and analyze the school's starting point

First, the school principal will seek allies to implement the Model. To do this, the teachers that the school principal identifies as potential intermediate leaders will become part of a **Leading Team** together with the principal. This team may be made up of teachers and members of the management team.

The Action Plan derived from the Model presents the main actions to be carried out, but they must be adapted to the specific reality of each school. In this first phase, the Leading Team will analyze the school's starting point.

A preliminary analysis will focus on **reviewing the current structures and work relations** (work teams: profile of their members, functions, etc.), **reviewing institutional documents** (especially the school's training plan) and **any actions** already put in place by the school that aim at generating and promoting ITL.

A secondary analysis then aims to get to know the teachers, their learning needs and their professional aspirations and interests. To do this, the Leading Team will organize and distribute the teachers so that they can meet and fill out the **Teacher Development Report** in the school. Otherwise, they can ask each of the teachers to fill out the report and send it back to them (see

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

Annex 7). Based on this report, the Leading Team and teachers will prepare a **Professional Profile for each teacher**. These professional profiles will be set out on a single sheet form so that they can be read quickly. These profiles will include the professional objectives, skills and expertise of each teacher, as well as their professional interests and the roles they carry out or could carry out in the school (e.g.: Conflict management specialist). We recommend that these professional profiles be reviewed and updated each school year (see Annex 8).

In short, this phase allows the Leading Team to obtain an overall overview, from different perspectives, of the context of the actions to be taken under the management strategy model. In addition, it gathers information on the teachers and assesses the potential for work relations and learning offered by their different positions.

Main actions

- Creation of the Leading Team.
- Reviewing and evaluating the structures and work relations in place at the school with a view to generating and promoting ITL.
- Reviewing and evaluating the documentation, procedures and actions taken at the school related to training and teacher learning.
- Identifying learning needs and professional aspirations and interests based on the implementation of the Teacher Development Report.
- Preparing a Professional Profile for each teacher, with their respective professional objectives, skills and expertise and the roles they play.

PHASE 2. Creation and raising awareness among work teams

Based on the information gathered in the previous phase, the Leading Team may form work teams who could be responsible for any dimension of the strategy. The teachers in these teams will be responsible for carrying out the actions corresponding to each dimension. To ensure coordinated work between the different work teams, each of the members of the Leading Team will, in turn, form part of one of the work teams, as the leader of each team. Four teams are initially included in this strategy model:

- **Relations team:** This team should facilitate and encourage work relations between teachers, whether spontaneous and/or planned, and with regard to learning and/or working.
- **Activities team:** The team responsible for proposing IL activities and dynamics in the school. This team will be responsible for drawing up a list of activities on a regular basis, based on the proposals considered by the same team and the proposals that teachers have sent to the team.
- **Planning and organization team:** This team is in charge of prioritizing activities and drawing up proposals for the date, duration and place where activities will be carried out and, in turn, manage the spaces intended for IL.

- **Documentation and dissemination team:** This team is responsible for collecting, systematizing and sharing the resources created, as well as the evidence of any learning points that result from informal activities and dynamics (e.g.: Action protocol in case of...).

When forming the teams, the member of the Leading Team acting as the lider of the respective work team will meet with the teachers who will be part of that team. At this meeting, the member of the Leading Team will explain the dynamics of the work teams and what their responsibilities are, as well as outlining what they need to do as a team. It is important to note that in this second stage it is essential to ensure that teachers are committed to taking on these new roles, and create a sense of team spirit among the teachers involved.

Main actions

- Creating work teams by considering the professional profiles of each teacher and evaluating the work relations between teachers (affinities between teachers, teachers who are more involved, those who are more resistant to change, etc.).
- Informing each teacher who will be part of a team of their new responsibilities and explaining them.
- Telling the work team about their new functions and trying to create a positive atmosphere among teachers at the first meeting.

PHASE 3. Implementing the applied model and follow-up

This third stage is dedicated to implementing the Action Plan (see Table 85). Once the respective work teams have been created and the corresponding responsibilities and tasks have been distributed, teachers will carry out their respective actions and strategies, adapting them to the specific reality of the school and creating the relevant tools. This phase highlights the importance of **coordinated work**, both internally and between teams.

The Relations Team and the Activities Team will be able to work in parallel with each other. To start with, the Relations Team will use the respective professional profiles for the teachers to analyze and identify potential teachers who could work or learn together (e.g., one teacher has trouble with or needs to learn how to create classroom work groups and another teacher has recently taken a course on it). In turn, this team will review existing work relations to assess their adequacy and/or lack of new relationships. From here, the Relations team can create a kind of **social network or virtual platform** that allows these professional profiles to be published so that working and learning relationships between teachers arise autonomously and spontaneously. On the other hand, in addition to these unplanned work relations, the Work Relations team will be able to create new planned working, mentoring, and learning relationships between teachers (e.g., bringing together a teacher who needs to know how to create working groups in the classroom with a teacher who has recently taken a course on this topic).

In parallel, teacher career development reports will allow the Activities Team to identify learning needs, and assess the most repeated and common needs, etc. Given that the reports will have been completed at an early stage, the Activities Team will be able to create a **suggestion box** or similar alternative to gather suggestions from teachers on possible learning needs or topics to be

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

addressed collectively and/or organizationally, throughout the academic year. In this suggestion box, teachers will also be able to share any informal learning experiences, whether individually or as a group, that they want to share with other teachers (e.g., two teachers have discovered a platform to manage classroom incidents and want to share it with the school). The team will also be able to assess and propose possible IL activities (e.g. conducting class observations by teachers once every quarter). Finally, the Activities team will prioritize the different proposals, draw up a list of IL activities and refer it to the planning and organization team. We recommend that this list should be drawn up on at least a quarterly basis, with one list per quarter.

Once the list of suggestions for activities reaches the **Planning and Organization Team**, this team will schedule the activities and book the spaces where they will take place. To do this, this team can use **an online calendar tool** (e.g. Doodle) to schedule activities. Using this tool, the team can suggest possible dates and times to carry out the activities, send the proposal to the participants to find out their availability by choosing from the options of dates and times and, finally, choose the final option and organize the activity. The schedule will be shown in **an agenda** that will be shared with the entire school. This team will also ensure that the school has a welcoming and comfortable space for informal meetings between professionals, and encourage its use.

Each IL activity carried out at a collective and organizational level will be assigned a manager. This manager will moderate the activity and write down the agreements, resources created and/or results obtained through the activity. Finally, the manager will share these resources and evidence of these learning points with **the Documentation and Dissemination Team**, which will be responsible for documenting and disseminating the resources and evidence throughout the school. To this end, the team will be able to create an **informal learning resource and evidence bank** that is accessible to the entire faculty at the school. This resource bank may also be used to find resources for future IL activities. In turn, to ensure the dissemination of the activities and their results, the team will write and send a quarterly **Newsletter/Digital Bulletin** via email with reports and descriptions of some of these activities.

In the third phase, the leaders of each work team, who are part of the Leading Team, will be responsible for ensuring that the actions taken by the respective teams are carried out correctly. In addition, it is recommended that if one of the intermediate leaders detects an incident or issue during the implementation process, they should communicate it to the rest of the Leading Team so that they can come together to find a solution. These incidents and/or difficulties may be recorded in a report for their final assessment.

Main actions

- Creating working and learning relationships between teachers.
- Creating a virtual network or platform that promotes contact and work relations between teachers.
- Producing IL activities and dynamics that respond to the interests and needs of teachers and schools.
- Creating spaces in the school for informal meetings between teachers.
- Integrating IL activities and dynamics into working hours.

- Creating a resource back that documents informal learning resources and any supporting evidence obtained from activities and dynamics.
- Sharing the main activities and resources created with the entire school through a Newsletter.

PHASE 4. Evaluation of the implementation of the applied model

By the end of the school year, all the people involved and the participants in the Model will carry out a final overall assessment of the implementation of the Model. It should be noted that it is the **applied Model that is evaluated**, not the informal learning generated (and equally, not the learning outcomes nor the learning process). In other words, the conditioning ecosystem created is evaluated, to see whether it has worked efficiently, whether there is any room for improvement, etc.

In this fourth phase, the working teams may meet separately or together to reflect critically on the process and practice. Each school should establish its own evaluation indicators, such as: number and assessment of IL activities, number and assessment of the tools created, assessment of the coordination between teams, etc.

As a result of this phase, an **overall evaluation report** will be written including evidence of the process and its results, as well as the monitoring and review mechanisms used. It is recommended that this report be accompanied by an **operational proposal for actions to improve the Model** in schools.

Both the overall evaluation report and the operational proposal for actions to improve the Model should be shared with and open to all the teachers in the school.

Main actions

- Identifying evaluation indicators for the Model, according to all the different dimensions and the phases of the Implementation Plan.
- Writing the overall final report, together with all those involved in the Model, while incorporating evidence of the process and its results.
- Making an operational proposal for actions to improve the Model.
- Sharing the final evaluation report and the respective operational proposal for improvement throughout the school.

PHASE 5. Institutionalization and sharing the Model

The fifth and final phase is intended, on the one hand, to incorporate the Model into the school dynamics and organizational culture and, on the other hand, to share it with the school community and perhaps to other interested schools.

Initially, the Leading Team, which the school principal is part of, will be responsible for ensuring that new actions and strategies are incorporated into **the school's usual activity**, and that the

CHAPTER 9. Discussion of results, conclusions

values and behaviors that this Model needs and promotes are incorporated into **the school's culture**.

This management strategy model represents added value for the school in terms of its concern for teacher learning. Therefore, it is essential **to share this Management Strategy Model with the entire school community**. In addition to incorporating the Model in the school's documents, it should also be shared on the school's website or via other channels available to the school community.

Main actions

- Incorporating some of changes aimed at integrating IL for teachers in schools in institutional documents, and into the running of the school.
- Incorporating new symbols, values and behaviors into institutional activity.
- Sharing the management strategy model with the entire school community.

9.4. Research limitations

As a result of reflection on the research process itself, several limitations or aspects for improvement have been identified that deserve attention in view of possible future research arising from this study. These limitations or aspects for improvement relate to internal aspects of the research, such as the researcher, the object of study and the methodological approach.

Limitations relating to the researcher

- This research was conducted on an individual basis, which resulted in limitations mainly in terms of scope and comparative approaches, interpretation and analysis of data, and in the analysis of results. Involving other researchers would have strengthened the consistency of the research and would especially have improved the discussion of results, conclusions drawn and proposal presented. However, the involvement of the thesis director throughout the research process and the consultation of experts, at certain specific points, has made it possible to reduce these limitations to some extent, and to maintain the necessary scientific rigor.

Limitations relating to the study object

- Studying informal learning in the workplace is complicated by the very nature of the term. It is a term derived from the relationship between two other terms that need to be understood: informal learning and learning in the workplace. Furthermore, it is difficult to find clear and unambiguous definitions of informal learning and learning in the workplace.
- There is little research into informal teacher learning, but there is more research into the role of school principal in facilitating and promoting informal teacher learning. The lack of references has been challenging in terms of building the theoretical framework, the design of the research and the discussion of results.
- Teachers and school principals are accustomed to associating professional learning with formal learning and, in turn, are not fully aware of informal learning. Assessing the

opportunities available for this type of learning and the possibilities of facilitating it has involved spending time and effort on discussing it with study participants and increasing their awareness.

Limitations relating to the methodological approach

- The limitations inherent in the interpretive paradigm and mixed research approach are detailed below: subjectivity, as the researcher is the measuring instrument, with an inability to elaborate and prescribe generalizations that are sufficiently objective so as to be considered scientific, among other issues.
- The sample chosen for the questionnaire was down to convenience, as only the school principals and teachers who wanted to participate in the study responded to the questionnaire. In addition, the fact that the invitation to reply to the questionnaire was sent to the institutional email addresses of the schools made it difficult to reach teachers and obtain a greater sample of teachers. All this implies, on the one hand, that school principals and participating teachers have an interest in the topic or in the research at hand and, on the other hand, that participating teachers have been influenced by their school principals, since school principals could have chosen which teachers they wanted to send the link to the questionnaire to.
- The sample size of the questionnaire (686 participants, including school principals (n=415) and teachers (n=271), does not allow an overall generalization of the data or draw global conclusions, but does represent a preliminary approach to the object of study and allow for an idea of related trends.
- The choice of Phase 2 informants mainly meets the criterion of the willingness of the participants in Sample 1 to continue participating in the second phase of the study. This could be seen as a determining factor, as there is a predisposition factor in Phase 2 respondents.
- The delay in the fieldwork made it impossible to implement a third tool to strengthen the reliability and validity of the results. The delay was due to three main reasons: (1) the delay in obtaining more answers to the questionnaire; (2) the difficulty in arranging interviews with study participants and (3) the level of planning involved for these trips.

9.5. New lines of research

This research has made it possible to learn how teachers learn informally in schools and how school principals facilitate and promote this type of learning. The research identified the activities and actions carried out by teachers related to IL at their schools, and the school principals' actions taken to enable and promote this type of learning. Similarly, the research acknowledged the determining factors for IL to be carried out by and promoted among teachers. Building on the results achieved, following the subsequent reflection on these results, a model has been proposed that brings together the key factors for integrating ITL in schools.

CHAPTER 9.

Discussion of results, conclusions

This research is a first point of departure and reference point with a view to taking a deeper look into the subject matter, due to the limited research in the educational field on informal learning in teachers' workplaces and, in particular, the role of school principals in informal learning. The results of this research, as well as the conclusions drawn, raise questions that open up new lines for future research.

To begin with, this research linked two main lines of research: informal teacher learning in the workplace and the role of school principals in teachers' professional learning. As for the first line of study, this research has provided an overview of this type of learning, identifying the activities, determining factors and outcomes of this type of learning. However, a more thorough analysis would allow us to find out the impact of these determining factors on each of the identified activities and the expected results for the respective activities, obtaining a more complete and detailed perspective of ITL.

By relating the first line of study with the second, this thesis has opened a third line of study: the role of school principals in promoting ITL. Specifically, this research has analyzed how school principals act to facilitate and promote this type of learning, identifying certain conditions for these school principals' actions to be carried out. From this first approach, a study could be carried out to analyze in greater depth how these conditions, or others, relate to previous school principals' actions. In this way, a concrete list of recommendations could be proposed to address the possible barriers or limitations that hinder the implementation of certain school principals' actions.

On the other hand, although informal learning among school principals was not the main object of study, it might be useful to have further data on this informal learning, as these results could explain, in part, the school principals' actions that could facilitate and promote informal teacher learning. The results of this research have indicated some differences between informal teacher learning for teachers and school principals that could be investigated further. In addition, this research concludes that school principal' involvement in informal learning is key to developing an IL-oriented role. Therefore, the results of this research, in relation to how school principals learn informally, could be taken into account when analyzing whether and how it influences the role they take on in facilitating and promoting ITL.

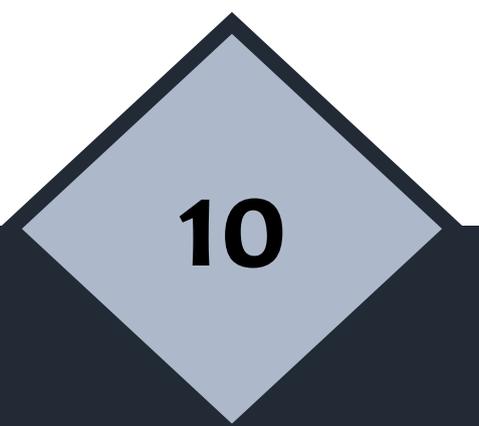
Training is one of the determining factors for generating and promoting IL. Especially in the case of school principals, there could be a need to reflect on what this training should be like, in order to raise awareness and prepare school principals for taking on responsibilities aimed at professional teacher learning.

Some of the limitations of this research could be grounds for future research. The first suggestion could be to replicate the study by trying to obtain a greater sample size, both of teachers and school principals, and carrying out an analysis of institutional documents, with the aim of gathering evidence in relation to the school's training objectives, the school's approach to professional teacher learning, etc.

Finally, the proposed model could be validated through the experience gained by applying it in schools. This validation would look into how schools adapt the Model to their specific situations, and identify difficulties in its implementation, as well as good practices for overcoming them.

BLOQUE V.

REFERENCIAS



10

Capítulo 10.
Referencias

Capítulo 10. Referencias

- Agashae, Z. y Bratton, J. (2001). Leader-follower dynamics: developing a learning environment. *Journal of Workplace Learning*, 13(3/4), 89-102.
- Akiba, M. (2015). Measuring teachers' professional learning activities in international context. *International Perspectives on Education and Society*, 27, 39-85.
- Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Editorial Marfil.
- Allen, N., Grigsby, B. y Peters, M. (2015). Does leadership matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Iberica.
- Amy, A. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (3), 212-234. <https://doi.org/10.1108/01437730810861281>
- Antúnez, S. (2010). La autodirección en la dirección de los centros escolares. En Gairín, J. (Coord.). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 70-81). Secretaria General Técnica
- Ash, R.C. y Persall, J.M. (2000). The Principal as Chief Learning Officer: Developing Teacher Leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22. <https://doi.org/10.1177%2F019263650008461604>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.
- Barnett, R. (1999). Learning to work and working to learn. En Boud, D. y Garrick, J. (Eds.), *Understanding Learning at Work* (pp. 29-45). Routledge.
- Barton, E.A. y Dexter, S. (2019). Sources of teachers' self-efficacy for technology integration from formal, informal, and independent professional learning. *Education Tech Research Dev*, 68, 89-108. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09671-6>
- Beattie, R.S. (2006). Line Managers and Workplace Learning: Learning from the Voluntary Sector. *Human Resource Development International*, 9(1), 99- 119. <https://doi.org/10.1080/13678860600563366>
- Beck, C. y Kosnik, C. (2014). *Growing as a Teacher. Goals and Pathways of Ongoing Teacher Learning*. Rotterdam: Sense Publishers

- Becker, K. y Bish, A. (2017). Management development experiences and expectations: informal vs formal learning. *Education + Training*, 59(6), 565-578. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2016-0134>
- Beckett, D. y Hager, P. (2005). Life, Work and Learning. En Beckett, D. y Hager, P. (Eds.), *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Bednall, T. y Sanders, K. (2017). Do opportunities formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study. *Human Resource Management*, 56(5), 803-820. <https://doi.org/10.1002/hrm.21800>
- Bednall, T., Sanders, K. y Runhaar, P. (2014). Stimulating Informal Learning Activities through Perceptions of Performance Appraisal Quality and Human Resource Management System Strength: A Two-Wave Study. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 45-61.
- Bennett, E.E. (2012). A Four-Part Model of Informal Learning: Extending Schugurensky's Conceptual Model. Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/3>
- Berg, S.A. y Chyung, S.Y. (2008). Factors that Influence Informal Learning in the Workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229-244. <https://doi.org/10.1108/13665620810871097>
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620010353351>
- Billett, S. (2008). Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232-240. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.07.006>
- Billet, S. (2010). Workplace Learning Frameworks. En Baker, E., McGaw, B. y Peterson, P. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. Elsevier.
- Billet, S. (2014). Securing intersubjectivity through interprofessional workplace learning experiences. *Journal of Interprofessional Care*, 28(3), 206-211. <https://doi.org/10.3109/13561820.2014.890580>
- Billet, S. y Choy, S. (2013). Learning through work: emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264-276. <https://doi.org/10.1108/13665621311316447>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

CAPÍTULO 10.

Referencias

- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En Villa, A. (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 145-177). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.
- Boulding, K.E. (1956). General systems theory-the skeleton of science. *Management Science*, 2(3), 197-208. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.2.3.197>
- Bredeson, P.A. y Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bruce, L., Kosmahl, M. y Brand, B. (1998). Informal Learning: The New Frontier of Employee & Organizational Development. *Economic Development Review*, 15,4, 12-18.
- Burns, J.Z. (2008). Informal Learning and Transfer of Learning: How New Trade and Industrial Teachers Perceive Their Professional Growth and Development. *Career and Technical Education Research*, 33(1), 3-24.
- Cairns, L. y Malloch, M. (2011). Theories of Work, Place and Learning: New Directions. En Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. y O' Connor, B.N. (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 3-17). SAGE.
- Callahan, M.W., Watkins, K.E., y Marsick, V.J. (2001). *Every-time, Every-place Learning: A 21st Century Imperative*.
- Carter, R.J.H. (2013). *Investigating the role of the manager as a facilitator of ongoing informal work related learning* [Tesis doctoral]. University of Technology.
- Castillo, P., Puigdellivol, I. y Antúnez, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*, XLIII (1), 41-59.
- Cerasoli, C.P., Allinger, G.M., Donsbach, J.S., Mathieu, J.E, Tannenbaum, S.I. y Orvis, K.A. (2014). *What is Informal Learning and What are its Antecedents? An Integrative and Meta-Analytic Review*. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Choi, W. y Jacobs, R. (2011). Influences of Formal Learning, Personal Learning Orientation, and Supportive Learning Environment on Informal Learning. *Human Resource Development Quarterly*, 22, 239-257. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20078>
- Clark, H., Jassal, P.K., Van Noy, M. y Paek, P.L. (2018). A new work-and-learn framework. En Ifenthaler, D. (Ed.), *Digital workplace learning. Bridging formal and informal learning with digital technologies* (pp. 23-43). Springer.
- Clark, R., Livingstone, D.W. y Smaller, H. (2012). *Teacher Learning and Power in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Coetzer, A., Wallo, A. y Kock, H. (2019). The owner-manager's role as a facilitator of informal learning in small businesses. *Human Resource Development International*, 22(5), 420-452. <https://doi.org/10.1080/13678868.2019.1585695>
- Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. y Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Cooper, K., Macaluso, M. y Nevins, R. (2016). The Interplay Between Principal Leadership and Teacher Leader Efficacy. *Journal of School Leadership*, 26, 1002-1032.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage publications.
- Creswell, J.W. (2015). *A concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco, California: Pfeiffer.
- Cseh, M., Watkins, K.E., y Marsick, V.J. (1998). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Proceedings of the Annual Conference of the Academy of Human Resource Development. Baton Rouge, LA: Louisiana State University.
- Cunningham, J. y Hillier, E. (2013). Informal learning in the workplace: key activities and processes. *Education + Training*, 55(1), 37-51.
- Dale, M. y Bell, J. (1999). *Informal Learning in the Workplace*. Department for Education and Employment.
- Davies, L. (2009). *Informal Learning: A New Model for Making Sense of Experience*. Gower Publishing.
- Dawber, T. (2019). The Manager as Coach and Facilitator of Development for Employees in Information Technology (IT). *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 13, 32-48.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes. How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

CAPÍTULO 10.

Referencias

- De Vries, S., Jansen, E.P.W.A., van de Grift, W.J.C.M. (2013). Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 33(2013), 78-89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.006>
- De Vries, P. y Lukosch, H. (2009). Supporting Informal Learning at the Workplace. *iJAC*, 2(3), 39-44.
- DeMatthews, D. (2014). Principal and Teacher Collaboration: An Exploration of Distributed Leadership in Professional Learning Communities. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 176-206. <http://dx.doi.org/10.447/ijelm.2014.16>
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2018). *Directoris de centres educatius*. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/centres-serveis-educatius/centres/directoris-centres/>
- Díaz-Bravo, Toruco-García, U., Martínez- Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Inv Ed Med*, 2(7),162-167.
- Döös, M., Johansson, P. y Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*, 27 (6), 408-425. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2014-0077>
- Ellinger, A. (2005). Contextual Factors Influencing Informal Learning in a Workplace Setting: The Case of "Reinventing Itself Company". *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389-415. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1145>
- Ellinger, A. y Bostrom, R. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179.
- Ellström, P-E. (2011). Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. En Malloch, M., Cairns, L., Evans, K. y O' Connor, B.N. (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 3-17). Sage.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Escudero, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083>
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H. y Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. Routledge.
- Evers, A.T., Van der Heijden, B. y Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40(1), 36-55. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2015-0023>
- Saida López Crespo (2020)

- Faekah, T. y Awang, R. (2010). Teacher's engagement in workplace learning activities: validation of a measure. *IJMS*, 17(2), 105-120.
- Fairman, J.C. y Mackenzie, S.V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 18(1), 61-87. <https://doi.org/10.1080/13603124.2014.904002>
- Fenwick, T. (2008). Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 17-26.
- Fessehatsion, P.W. (2017). School Principal's Role in Facilitating Change in Teaching-Learning Process: Teachers' Attitude. A Case Study on Five Junior Schools in Asmara, Eritrea. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 134-142.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Froechlich, D.E., Segers, M., Beusaert, S. y Kremer, M. (2019). On the relation between task-variety, social informal learning and employability. *Vocations and Learning*, 12, 113-127.
- Fuller, A. y Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development. En Rainbird, H., Fuller, A. y Munro, A. (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 126-144). Routledge.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gairín, J. (2004). La dirección escolar como promotora de los planteamientos institucionales. *Enseñanza*, 22, 159-191.
- Gairín, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? Avances en supervisión educativa, 33, 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.voi32.682>
- Gairín, J. y Villa, A. (Coords.). (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. Memoria de Investigación. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.
- Garavan, T.N., Morley, M.J., Gunnigle, P. y McGuire, D. (2002). Human resource development and workplace learning: Emerging theoretical perspectives and organisational practices. *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4), 60-71. <https://doi.org/10.1108/03090590210428133>
- García-Rodríguez, M.P., Carmona, J., Fernández-Serrat, M.L. y Teixidó-Saballs, J. (2020). Spanish principals: Motives for accession and difficulties in enacting the role. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 45-63. <https://doi.org/10.1177/2F1741143218781071>

CAPÍTULO 10.

Referencias

- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. y Kyndt, E. (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education* 47, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.011>
- Haiyan, Q. Walker, A. y Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: a case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177%2F1741143215623785>
- Henze, I., van Driel, J.H. y Verloop, N. (2009). Experienced Science Teachers' Learning in the Context of Educational Innovation. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 184-199. <https://doi.org/10.1177%2F0022487108329275>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative Approaches to Mixed Methods Practice. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 455-468. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410364611>
- Hetzner, S., Heid, H. y Gruber, H. (2015). Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work. *Journal of Workplace Learning*, 27 (1), 34-50. <https://doi.org/10.1108/JWL-12-2013-0108>
- Hirsh, W. (2015). *The role of the line in talent management*. Institute for employment studies.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Budde-Elinkwijk Grafische Producties.
- 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(2009), 663-673.
- Hoekstra, A. y Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1),76-92. <https://doi.org/10.1177%2F0022487110382917>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D. y Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298. <https://doi.org/10.1108/13665620910954193>
- Huang, X. y Lai, C. (2020). Connecting formal and informal workplace learning with teacher proactivity: a proactive motivation perspective. *Journal of Workplace Learning* (anticipado de impresión). <https://doi.org/10.1108/JWL-01-2020-0005>
- Huang, X., Lee, J. y Frenzel, C. (2020). Striving to Become a Better Teacher: Linking Teacher Emotions with Informal Teacher Learning Across the Teaching Career. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01067>
- Saida López Crespo (2020)

- Huggins, K.S., Klar, H.W., Hammonds, H.L. y Buskey, F.C. (2017). Developing Leadership Capacity in Others: An Examination of High School Principals' Personal Capacities for Fostering Leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(1), 1-15.
- Human, A.E. y Pitsoe, V. (2019). Effective Strategies for Workplace Learning. En Hammler, V. y Vasant, S. (Eds.), *The Wiley Handbook of Global Workplace Learning* (pp. 27-44). Wiley.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431-441. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410566405>
- Imans, J., Wubbels, T. y Vermunt, J.D. (2013). Teachers' Enactments of Workplace Conditions and Their Beliefs and Attitudes toward Reform. *Vocations and Learning*, 6, 323-346.
- Inanc, H., Zhou, Y., Gallie, D., Felstead, A. y Green, F. (2015). Direct Participation and Employee Learning at Work. *Work and Occupations*, 42(4), 447-475. <https://doi.org/10.1177%2F0730888415580650>
- Jacobs, R.L. y Park, Y. (2009). A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133-150.
- Jansen in de Wal, J., van den Beemt, A., Martens, R.L. y den Brok, P.J. (2018). The relationship between job demands, job resources and teachers' professional learning: is it explained by self-determination theory? *Studies in Continuing Education*, 42(1), 17-39. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520697>
- Janssens, L., Smet, K., Onghena, P. y Kyndt, E. (2016). The relationship between learning conditions in the workplace and informal learning outcomes: a study among police inspectors. *International Journal of Training and Development*, 21(2), 92-112. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12095>
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Towards an Analysis of Learning From Life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.
- Jeong, S., Han, S.J., Lee, J., Sunalai, S. y Yoon, S.W. (2018). Integrative Literature Review on Informal Learning: Antecedents, Conceptualizations, and Future Directions. *Human Resource Development Review*, 17(2), 128-152. <https://doi.org/10.1177%2F1534484318772242>
- Jones, M. y Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Education Tech Research Dev*, 62, 367-384.
- Jones, M. y Dexter, S. (2016). Conceptualizing School-Based Teacher Learning From Teachers' Points of View: Holistically Leveraging Formal, Informal, and Independent Learning Activities. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 25(3), 251-268.

CAPÍTULO 10.

Referencias

- Jurasaite-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21 (4), 299-321. <https://doi.org/10.1108/13665620910954201>
- Jurasaite-Harbison, E. y Rex, L.A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 267-277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.012>
- Kang, Y. y Cheng, X. (2014). Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development. *Language Teaching Research*, 18(2) 169-186. <https://doi.org/10.1177%2F1362168813505939>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An introduction to its methodology*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kyndt, E. y Baert, H. (2013). Antecedents of Employees' Involvement in WorkRelated Learning: A Systematic Review. *Review of Educational Research*, 83(2), 273-313. <https://doi.org/10.3102%2F0034654313478021>
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. y Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150.
- Kyndt, E., Vermeire, E. y Cabus, S. (2015). Informal workplace learning among nurses: Organizational learning conditions and personal characteristics that predict learning outcomes. *Journal of Workplace Learning*, 28(7), 435-450. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2015-0052>
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2003), 149-170.
- LaTorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- Lecat, A., Beusaert, S. y Raemdonck, I. (2018). On the Relation Between Teachers' (In)formal Learning and Innovative Working Behavior: The Mediating Role of Employability. *Vocations and Learning*, 11, 529-554.
- Lecat, A., Raemdonck, I., Beusaert, S. y März, V. (2019). The what and why of primary and secondary school teachers' informal learning activities. *International Journal of Educational Research*, 96(2019), 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.003>
- Saida López Crespo (2020)

- Leithwood, K. (1992). The principal's Role in teacher development. En Fullan, M. y Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). Routledge.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre. Boletín Oficial del Estado [BOE]. No. 295.
- Ley, T., Cook, J., Dennerlein, S., Kravcik, M., Kunzmann, C., Pata, K., Purma, J., Sandars, J., Santos, P., Schmidt, A., Al-Smadi, M. y Trattner, C. (2014). Scaling informal learning at the workplace: A model and four designs from a large-scale design-based research effort Tobias. *British Journal of Educational Technology*, 45(6), 1036-1048. <https://doi.org/10.1111/bjet.12197>
- Li, L., Hallinger, P. y Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-10. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0035>
- Lijuan, L. y Hallinger, P. (2016). Communication as a Mediator Between Principal Leadership and Teacher Professional Learning in Hong Kong Primary Schools. *International Journal of Educational Reform*, 25(2), 192-212.
- Liu, S. y Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Livingstone, D.W. (2001). *Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps and Future Research*. (WALL Working Paper N° 21). Centre for the Study of Education and Work.
- Livingstone, D.W. (2006). Informal learning: conceptual distinctions and preliminary findings. *Counterpoints*, 249, 203-227.
- Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Col·lecció «Quaderns de Legislació», 82.
- Lohman, M.C. (2003). Work Situations Triggering Participation in Informal Learning in the Workplace: A Case Study of Public School Teachers. *Performance Improvement Quarterly*, 16(1), 40-54.
- Lohman, M.C. (2005). A Survey of Factors Influencing the Engagement of Two Professional Groups in Informal Workplace Learning Activities. *Human Resource Development Quarterly*, 16(4), 501-527. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1153>
- Lohman, M.C. (2009). A Survey of Factors Influencing the Engagement of Information Technology Professionals in Informal Learning Activities. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 25(1), 43-53.
- López-Crespo, S. y Gairín-Sallán, J. (2018). El rol directivo como promotor del aprendizaje informal del profesorado. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 234-257.
- Louws, M.L., Meirink, J.A., van Veenb, K. y van Driel, J. H. (2017). Exploring the relation between teachers' perceptions of workplace conditions and their professional learning goals.

CAPÍTULO 10.

Referencias

- Professional Development in Education*, 43(5), 770-788.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1251486>
- Malcolm, J., Hodkinson, P. y Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313, 318.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L. y Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12044>
- Marsick, V. (2006). Informal Strategic Learning in the Workplace. En Streumer, J.N. (Ed.), *Work-Related Learning* (pp. 51-71). Springer.
- Marsick, V.J. y Neaman, A. (2018). Adult Informal Learning. En Kahnwald, N. y Täubig, V. (Eds.), *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Springer.
- Marsick, V. J. y Volpe, M. (Eds.). (1999). *Informal learning on the job*. Koehler Communications.
- Marsick, V.J. y Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.
- Marsick, V.J. y Watkins, K.E. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34.
- Marsick, V.J. y Watkins, K.E. (2015). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge Revivals.
- Marsick, V.J., Watkins, K.E., Callahan, M.W., y Volpe, M. (2008). Informal and Incidental Learning in the Workplace. En Smith, M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 570-600). Routledge Taylor & Francis Group.
- Marsick, V.J., Watkins, K., Skully-Russ, E. y Nicolaidis, A. (2017). Rethinking informal and incidental learning in terms of complexity and the social context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 27-34. <https://doi.org/10.1556/2059.01.2016.003>
- McMahon, M.A. (2019). Leaders of Learning: Recovering the Pedagogical Role of School Leaders and Promoting Leadership at all Levels in Scotland. *Instructional Leadership and Leadership in Schools*. En Townsend, T. (Ed.), *Instructional Leadership and Leadership for Learning in Schools* (pp. 219-236). Palgrave.
- McMillan, D., McConnell, B. y O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland. *Professional Development in Education*, 42(1), 150-167. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.952044>
- McNally, J., Blake, A. y Reid, A. (2009). The informal learning of new teachers in school. *The journal of Workplace Learning*, 21(4), 322-333. <https://doi.org/10.1108/13665620910954210>
- Michael, A. (2012). *The role of the headteacher in facilitating workplace learning opportunities. An empirical investigation in the three Primary Schools in Cyprus*. [Tesis doctoral].

Saida López Crespo (2020)

- Moore, A., George, R. y Halpin, D. (2002). The Developing Role of the Headteacher in English Schools Management, Leadership and Pragmatism. *Educational Management & Administration*, 30(2), 175-188.
- Moore, A.L. y Klein, J.D. (2019). Facilitating Informal Learning at Work. *TechTrends*, 64, 219-228. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00458-3>
- Moral, C. (2018). Una aproximación al concepto de liderazgo para el aprendizaje. El qué, quién, cómo y dónde del liderazgo para el aprendizaje. *Bordon*, 70(1), 73-87.
- Murillo, F.J. y Gómez, J.C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 85-98.
- Nawab, A. (2012). The informal learning approaches of teachers in a secondary school in Pakistan. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(1), 260-267.
- Noe, R., Tews, M.J. y Marand, A.D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of Vocational Behavior*, 83, (2013), 327-335. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento. Cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación*. University Press.
- OCDE (2014a). *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS)*. OECD Publishing.
- OECD (2014b). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
- OECD (2019a). *A Teachers' Guide to TALIS 2018*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *How Teachers Learn. An OECD Perspective*. OECD Publishing.
- OECD (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Opfer, D. (2016). *Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and its Impact on Instruction in TALIS 2013*. (OECD Education Working Papers n° 138). OECD Publishing.
- Parding, K. y Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organizational values. *Journal of Workplace Learning*, 30(2), 108-120. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2017-0023>

CAPÍTULO 10.

Referencias

- Plano Clark, V.L. e Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research. A guide to the field*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. 13 de mayo de 2020. Boletín Oficial de las Cortes.
- Respetto, M. (2013). Networked informal learning, and continuing teacher education. En Trentin, G. y Respetto, M. (Eds.), *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning* (pp. 183-207). Chandos Publishing.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. y Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. En Krolak-Schwerdt, S., Glock, S. y Böhmer, M. (Eds.), *Teachers' Professional Development Assessment, Training, and Learning* (pp. 97-122). Sense Publishers.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *educação Santa Maria*, 31(01), 11-22.
- Rodríguez-Gómez, D. (2009). *La Creación y Gestión del Conocimiento en las Organizaciones Educativas: barreras y facilitadores [Tesis doctoral]*.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sambrook, S. (2006). Developing a Model of Factors Influencing Work-related: Findings from two research projects. En Streumer, J.N. (Ed.), *Work-Related Learning* (pp. 95-129). Springer.
- Schleicher, A. (2020). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2018. Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Schön (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Wiley.
- Schumacher, C. (2018). Supporting Informal Workplace Learning Through Analytics. En Ifenthaler, D. (Ed.), *Digital workplace learning. Bridging formal and informal learning with digital technologies* (pp. 23-43). Springer.
- Segers, M., Messmann, G. y Dochy, F. (2018). Emergence, theoretical foundation, and conceptualisation of informal learning at work. En Messmann, G., Segers, M. y Dochy, F. (Eds.), *Informal Learning at work. Triggers, Antecedents and Consequences*. Routledge.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. Doubleday.
- Shapiro, J.K. (2003). *Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development [Tesis doctoral]*. Rand, Santa Monica.
- Saida López Crespo (2020)

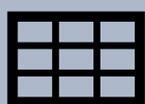
- Shoshani, A. y Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8-20.
- Smith, R. (2018). *Learning in Work. A Negotiation Model of Socio-personal Learning*. Springer.
- Stern, E. y Sommerlad, E. (1999). *Workplace Learning, Culture and Performance*. Institute of Personnel and Development.
- Stevenson, M., Hedberg, J. O'Sullivan, K.A. & Howe, C. (2016) Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>
- Streumer, J.N. (2006). Introduction and Overview. En Streumer, J.N. (Ed.), *Work-Related Learning* (pp. vii). Springer.
- Svensson, L., Ellström, P.E. y Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479-491. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410566441>
- Thacker, E. (2017). PD is where teachers are learning!" high school social studies teachers' formal and informal professional learning. *The Journal of Social Studies Research*, 41, 37-52.
- Thurlings, M. y den Brok, P. (2017). Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study. *Educational Review*, 69(5), 554-576. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2017.1281226>
- Tintoré, M. (2017). Liderazgo en las escuelas. Últimas tendencias en la investigación sobre liderazgo educativo. En J. Machado, J. y Matías Alves, J. (Orgs.), *Mérito e Justiça. Investigaçào e Intervençào en Educaçào*. V.N. Gaia: Manuel Leão.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and Learning*, 6, 11-36.
- Van Daal, T., Donche, V. y De Maeyer, S. (2014). The impact of personality, goal orientation and Self-efficacy on participation of high school teachers in learning activities in the workplace. *Vocations and Learning*, 7, 21-40.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.

CAPÍTULO 10.

Referencias

- Vezne, R. y Günbayi, I. (2016). The effect of informal learning on teachers' professional development: a case study. *International Journal of New Trends in Education and Their Implication*, 7(3), 11-22.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Wahlstrom, K.L. y Seashore, K.S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X08321502>
- Wallo, A. (2008). *The Leader as a Facilitator of Learning at Work. A study of learning-oriented leadership in two industrial firms*. Department of Behavioural Sciences and Learning Linköping University.
- Wallo, A. (2017). Learning-Oriented Leadership: Managers as Facilitators of Human Resource Development in Daily Work. *International Journal of HRD Practice, Policy and Research*, 2(1), 21-34. doi: 10.22324/ijhrdppr.2.103
- Warhurst, R.P. (2013). Learning in an age of cuts: managers as enablers of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 37-57. <https://doi.org/10.1108/13665621311288476>
- Watkins, K. y Marsick, V.J. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287-300. <https://doi.org/10.1080/0260137920110403>
- Watkins, K., y Marsick, V.J. (2014). Re-cognizing informal learning in the workplace. In D. Chapman (Ed.), *Proceedings of the Academy of Human Resource Development: Conference of the Americas*. Academy of Human Resource Development.
- Watkins, K., Marsick, V.J., Wofford, M.G. y Ellinger, A.D. (2018). The Evolving Marsick and Watkins (1990) Theory of Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 159, 21-36. <https://doi.org/10.1002/ace.20285>
- Wohlfahrt, M. (2018). Primary Teacher Education in Rural Cameroon: Can Informal Learning Compensate for the Deficiencies in Formal Training? *Africa Education Review*, 15(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/18146627.2016.1224586>
- Wyatt, M. y Ager, E. (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71(2), 171-185. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw059>
- Youngs, P. y King, M.B. (2002). Principal Leadership for Professional Development to Build School Capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.

BLOQUE VI.
**ÍNDICE DE TABLAS,
FIGURAS Y GRÁFICOS**



Tablas



Figuras



Gráficos

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Cronograma de la investigación.....	33
Table 1. Timeline of the research.	46
Tabla 2. El continuo de formalidad del aprendizaje (Clark, et al., 2018, p. 28).	50
Tabla 3. Una tipología de aprendizaje informal (Eraut, 2004, p. 250).	52
Tabla 4. El aprendizaje formal e informal (Bruce, Kosmahl y Brand, 1998).	63
Tabla 5. Interacciones entre tiempo, modo de cognición y tipo de proceso (Eraut, 2004, p. 260).	66
Tabla 6. Ventajas percibidas por la existencia de Sistemas de Gestión del Conocimiento (Rodríguez-Gómez, 2009, p. 163).	69
Tabla 7. Modelos de aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Marsick, et al, 2017, p. 31).	85
Tabla 8. Métodos de aprendizaje informal (Dale y Bell, 1999, p. 41).	101
Tabla 9. Ejemplos de 12 tipos de actividades de aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Jeong et al., 2018, p. 144).	105
Tabla 10. Actividades de aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo.	106
Tabla 11. Objetos, fuentes personales y recursos implícitos en las actividades de aprendizaje informal de los docentes en sus lugares de trabajo.	112
Tabla 12. Condiciones de aprendizaje en el trabajo (Skule, 2004, p. 14).	115
Tabla 13. Factores organizacionales positivos y negativos que influyen en el aprendizaje informal. A partir de Ellinger (2005).	117
Tabla 14. Tabla resumen de los condicionantes del aprendizaje informal del profesorado identificados por diversos autores.	132
Tabla 15. ¿Qué se aprende en el lugar de trabajo? (Eraut, 2004, p. 265).	135
Tabla 16. Resultados del aprendizaje informal de los docentes.	141
Tabla 17. Función de dirección del director (Gairín y Villa, 1998, p. 50).	151
Tabla 18. Funciones de planificación, coordinación y control del director (Gairín y Villa, 1998, p. 50).	152
Tabla 19. Funciones de administración, animación e información del directivo (Gairín y Villa, 1998, p. 50).	153
Tabla 20. Perfil del liderazgo pedagógico compartido en la CdA (Castillo, et al., 2017, p. 55).	156
Tabla 21. Roles y/o funciones directivas para posibilitar y promover el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.	169
Tabla 22. Características de los paradigmas de investigación (Bisquerra, 2004, p. 72).	180
Tabla 23. Fases de desarrollo de la investigación.	186
Tabla 24. Técnicas e instrumentos para la obtención de datos.	187
Tabla 25. Ventajas e inconvenientes de las preguntas cerradas o abiertas de los cuestionarios. A partir de Alaminos y Castejón (2006) y Hernández, et al. (2006).	189
Tabla 26. Relación entre dimensiones/ subdimensiones de análisis con instrumentos e informantes.	192

Tabla 27. Extracto de la matriz general con la relación de dimensión, subdimensión, indicador e ítem.	193
Tabla 28. Relación de jueces/expertos participantes en el proceso de validación.	194
Tabla 29. Carta explicativa para la validación de la matriz.	194
Tabla 30. Extracto de la validación de la matriz general por jueces.	196
Tabla 31. Matriz general de relación entre dimensiones, subdimensiones, indicadores de análisis e ítems y/o cuestiones.	199
Tabla 32. Bloques, subdimensiones y preguntas de los cuestionarios.	205
Tabla 33. Carta explicativa para la validación de los cuestionarios.	206
Tabla 34. Relación de centros en la validación de los cuestionarios	207
Tabla 35. Extracto de la validación del cuestionario por docentes.	209
Tabla 36. Población de estudio distribuida por etapa educativa.	214
Tabla 37. Muestra invitada de los cuestionarios.	214
Tabla 38. Carta de presentación del estudio para los centros educativos.	215
Tabla 39. Evolución del proceso de obtención de respuesta de los cuestionarios.	217
Tabla 40. Descripción de la muestra de la fase cuantitativa.	220
Tabla 41. Relación de muestra necesaria y conseguida con los cuestionarios.	221
Tabla 42. Recodificación escala Likert.	222
Tabla 43. Correo remitido a directivos y profesorado para participar en la fase 2.	223
Tabla 44. Ejemplo de plan para organizar la realización de las entrevistas.	223
Tabla 45. Descripción de los participantes de la fase cualitativa.	224
Tabla 46. Listado preliminar de categorías.	228
Tabla 47. Listado definitivo de códigos.	229
Tabla 48. Listado de categorías, códigos y US asociadas y % de US sobre el total.	233
Tabla 49. Ejemplo de relación entre subdimensión y categorías.	234
Tabla 50. Consistencia interna de las categorías referidas al <i>Carácter del AI</i>	239
Tabla 51. Resultados comparativos para la categoría <i>Fuentes personales del AI</i>	243
Tabla 52. Resultados comparativos para la categoría <i>Tipo de relación con las fuentes personales del AI</i>	244
Tabla 53. Resultados comparativos para la categoría <i>Actividades de AI</i>	244
Tabla 54. Consistencia interna de la categoría referida a las <i>Actuaciones para el AI</i>	246
Tabla 55. Consistencia interna de las categorías referidas a los <i>Condicionantes del AI</i>	248
Tabla 56. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a <i>Factores organizativos</i>	253
Tabla 57. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a <i>Factores del puesto de trabajo</i>	253
Tabla 58. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a <i>Factores personales</i>	254
Tabla 59. Medias, desviación estándar y significación de los factores condicionantes.	255
Tabla 60. Consistencia interna de las categorías relativas a las <i>Funciones directivas para el AI</i>	256
Tabla 61. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la <i>Función de gestor</i>	262

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Tabla 62. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la <i>Función de facilitador</i>	264
Tabla 63. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la <i>Función de educador</i>	265
Tabla 64. Resultados comparativos para las cuestiones vinculadas a la <i>Función de desarrollador</i>	265
Tabla 65. Medias, desviación estándar y significación de las funciones directivas para el AI.....	266
Tabla 66. Modelos de regresión múltiple para las funciones directivas para el AI.....	268
Tabla 67. Síntesis de los resultados cuantitativos.	270
Tabla 68. Matriz de códigos para la categoría <i>Relevancia del AI</i>	277
Tabla 69. Matriz de códigos para la categoría <i>Fuentes personales del AI</i>	280
Tabla 70. Matriz de códigos para categoría <i>Actividades de AI</i>	289
Tabla 71. Matriz de códigos para la categoría <i>Resultados del AI</i>	298
Tabla 72. Matriz de códigos para la subdimensión <i>Actuaciones para el AI y capacidades personales vinculadas</i>	302
Tabla 73. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores organizativos</i>	304
Tabla 74. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores del puesto de trabajo</i>	309
Tabla 75. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores personales</i>	311
Tabla 76. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores externos</i>	314
Tabla 77. Matriz de códigos para la categoría <i>Función de gestor</i>	315
Tabla 78. Matriz de códigos para la categoría <i>Función de facilitador</i>	317
Tabla 79. Matriz de códigos para la categoría <i>Función de educador</i>	320
Tabla 80. Matriz de códigos para la categoría <i>Función de desarrollador</i>	322
Tabla 81. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores personales</i>	324
Tabla 82. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores del puesto directivo</i>	326
Tabla 83. Matriz de códigos para la categoría <i>Factores organizativos</i>	327
Tabla 84. Matriz de códigos para la categoría <i>Líneas de actuación</i>	328
Tabla 85. Plan de actuación del Modelo.	370
Table 85. Action plan of the Model.	409

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diseño general de la investigación.	29
Figura 2. Proceso de desarrollo de la investigación.	32
Figure 1. Research design.	42
Figure 2. Research process.	45
Figura 3. Acción y reflexión en el aprendizaje (Watkins y Marsick, 1992, p. 290).	52
Figura 4. Modelo de aprendizaje informal de cuatro partes (Bennet, 2012, p. 27).	53
Figura 5. Conceptos de lugar (Cairns y Malloch, 2011, p. 8).	56
Figura 6. Continuo expansivo/restrictivo (Fuller y Unwin, 2004, p. 132).	57

Figura 7. Un modelo para el aprendizaje en el lugar de trabajo (Illeris, 2004, p. 432).....	59
Figura 8. Aprender en la vida laboral (Illeris, 2004, p. 438).	60
Figura 9. Definición de aprendizaje relacionado con el trabajo: aprendizaje en e integrado en el trabajo (Sambrook, 2006, p. 98).	62
Figura 10. El aprendizaje por reflexión conduce a la competencia (Svensson, et al., 2004, p. 480).	64
Figura 11. Espiral de creación de conocimiento organizacional (Nonaka y Takeuchi, 1999, p. 83). .	69
Figura 12. Modelo original de aprendizaje informal de Marsick y Watkins, 1990 (en Marsick et al., 2008, p. 577).	74
Figura 13. Modelo de aprendizaje informal en el lugar de trabajo de Cseh, Watkins y Marsick, 1998 (en Marsick, 2006, p. 55).....	76
Figura 14. Modelo para el aprendizaje informal (Marsick, 2006, p. 64).	77
Figura 15. Modelo para la integración del aprendizaje con las prácticas organizativas (Dale y Bell, 1999, p.36).	78
Figura 16. El modelo 3-P de aprendizaje en el lugar de trabajo (Tynjälä, 2013, p. 14).	79
Figura 17. Modelo integrado de construcción del aprendizaje informal (Ley et al., 2014, p. 1045). .	81
Figura 18. Modelo de aprendizaje experiencial (Davies, 2009, p. 20).	82
Figura 19. Aprendizaje informal en el contexto organizacional y social (Watkins, et al., 2018, p. 32).	83
Figura 20. El aprendizaje informal, el aprendizaje en el lugar de trabajo y el aprendizaje informal en el lugar de trabajo.	89
Figura 21. El lugar de trabajo como microentorno de aprendizaje.	91
Figura 22. Marco conceptual propuesto para el aprendizaje informal en el lugar de trabajo (Jeong et al., 2018, p. 142).	104
Figura 23. Factores que afectan el aprendizaje en el lugar de trabajo (Eraut, 2004, p. 269).....	116
Figura 24. Modelo de investigación de la actividad de aprendizaje profesional (Kwakman, 2003, p. 158).	122
Figura 25. El modelo de desarrollo profesional en el trabajo (Evers et al., 2016, p. 42).	127
Figura 26. Modelo de relación entre variables de estudio (Shoshani y Eldor, 2016, p. 55).	129
Figura 27. Elementos de análisis para la generación del aprendizaje informal del profesorado.	143
Figura 28. Dimensiones del liderazgo directivo (Li et al., 2016, p. 79).	161
Figura 29. Jerarquía de comportamientos facilitadores (Beattie, 2006, p. 107).....	164
Figura 30. Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje del profesorado (Michael, 2012, p. 229).....	165
Figura 31. Modelo esquemático (Coetzer et al., 2019, p. 436).	169
Figura 32. Marco conceptual (Ellinger y Bostrom, 2002, p. 153).	173
Figura 33. Mapa de creencias (Ellinger y Bostrom, 2002, p. 170).....	173
Figura 34. El rol directivo orientado al aprendizaje informal del profesorado.	176
Figura 35. Diseños básicos de métodos mixtos (A partir de Creswell, 2015, p. 541).....	184
Figura 36. Relación de dimensiones y subdimensiones de análisis.	193

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 37. Desarrollo del estudio de campo.....	213
Figura 38. Mensaje inicial que muestra la plataforma antes de iniciar el cuestionario.	216
Figura 39. Mensaje final que muestra la plataforma al finalizar el cuestionario.....	217
Figura 40. Un modelo simplificado de códigos hacia la teoría en investigación cualitativa (Saldaña, 2009, p.12).....	227
Figura 41. Proceso de análisis de datos cualitativos.	229
Figura 42. Captura de pantalla de MAXQDA con el total de memos.....	232
Figura 43. Ejemplo de presentación de los resultados cuantitativos.	238
Figura 44. Categorías de la subdimensión <i>Carácter del AI</i>	238
Figura 45. Categorías de la subdimensión <i>Condicionantes del AI</i>	247
Figura 46. Categorías de la subdimensión <i>Funciones directivas para el AI</i>	256
Figura 47. Niveles de análisis de los resultados cualitativos.	276
Figura 48. Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos.	365
Figura 49. Modelo de estrategia directiva para integrar el AI del profesorado en centros educativos.	367
Figura 50. Equipos implicados en el Modelo.	369
Figura 51. Fases para la implementación del Modelo.....	373
Figure 48. Management strategy model to integrate ITL in schools.	404
Figure 49. Management strategy model to integrate ITL in schools.	406
Figure 50. Teams involved in the Model.	408
Figure 51. Phases to implement the Model.....	412

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolución del estado de las respuestas de los cuestionarios.	218
Gráfico 2. Distribución de la muestra según el grupo al que pertenecen (directivos o profesorado).	219
Gráfico 3. Fuentes personales del AI.....	240
Gráfico 4. Tipo de relación con las fuentes personales del AI.	241
Gráfico 5. Actividades de AI.	242
Gráfico 6. Actuaciones del profesorado para el AI.....	247
Gráfico 7. Factores organizativos que facilitan el AI.	250
Gráfico 8. Factores del puesto de trabajo que facilitan el AI.	251
Gráfico 9. Factores personales que facilitan el AI.	252
Gráfico 10. Actuaciones directivas de la función de gestor.....	259
Gráfico 11. Actuaciones directivas de la función de facilitador.	260
Gráfico 12. Actuaciones directivas de la función de educador.....	261
Gráfico 13. Actuaciones directivas de la función de desarrollador.	262

BLOQUE VII.

ANEXOS EN PAPEL



Anexos en papel

Anexos en papel

Anexo 1. Cuestionario para el profesorado

Cuestionario Aprendizaje Informal del Profesorado (CAIP)

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer cómo usted como docente aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional. Se entiende por aprendizaje informal (AI) el conjunto de aprendizajes que los profesionales construyen más allá de la asistencia a cursos, seminarios o talleres impartidos por un experto. El aprendizaje informal no está organizado en planes de estudio ni está restringido a ciertos contextos. Se trata de un aprendizaje autodirigido, donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales.

El cuestionario se organiza en 3 grandes apartados: (A) Datos de identificación; (B) Aprendizaje informal y (C) Rol del directivo para el aprendizaje informal.

Las respuestas a los cuestionarios son totalmente anónimas y la información proporcionada tiene exclusivamente fines investigativos. El tiempo estimado de respuesta no supera los 30 minutos.

Respondiendo a los cuestionarios tendrá la oportunidad de conocer y reflexionar acerca de las dinámicas y actividades orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado para su mejora profesional. Si desea disponer de los resultados de la investigación, por favor indíquelo al final del cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

En esta primera sección se le pide que marque la opción que mejor responda a su situación tanto personal, profesional como organizativa.

A.1. Personales

1. **Edad** (solo se puede introducir números en este campo)
2. **Género**
 - Masculino
 - Femenino
3. **Nivel máximo de estudios** (seleccione una de las siguientes opciones)
 - Diplomatura o ingeniería técnica
 - Licenciatura o ingeniería superior
 - Postgrado, máster o doctorado

A.2. Profesionales

4. **Años de experiencia como docente** (solo se puede introducir números en este campo)
5. **Responsabilidad profesional en el centro** (seleccione una de las siguientes opciones)
 - Docente
 - Docente y tutor
 - Docente y coordinador/a
 - Otra

6. Relación laboral con el centro (seleccione una de las siguientes opciones)

- Funcionario/a
- Interino/a
- Contratado/a laboral
- Substituto/a
- Otras

A.3. Organizativos

7. Número de profesores/as del centro (solo se puede introducir números en este campo)

8. Etapa del centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Primaria
- Primaria y Secundaria
- Secundaria

9. Titularidad del centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Pública
- Privada/ concertada

10. Provincia donde se ubica el centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Barcelona
- Tarragona
- Lleida
- Girona

B. APRENDIZAJE INFORMAL (AI) EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

B.1. CARÁCTER DEL APRENDIZAJE INFORMAL

En esta sección se le pide que gradúe del 1 (bajo grado) a 4 (alto grado) el modo en que usted aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional.

B.1.1. Aprendo informalmente de o del... (¿De quién aprendo informalmente?)				
	1	2	3	4
1. Mi (aprendizaje propio, independiente)				
2. Profesorado del centro				
3. Profesorado del centro con función de coordinación				
4. Profesionales del equipo directivo (jefe/a de estudios, secretario/a, etc.)				
5. Directivo del centro				
6. Profesorado de otros centros				
7. Profesional experto externo				

B.1.2. Aprendo informalmente... (¿Cómo aprendo informalmente?)

ANEXOS EN PAPEL

	1	2	3	4
8. De manera autónoma				
9. De otro profesional (tengo un rol pasivo)				
10. Con otro profesional (tengo un rol activo)				
11. De un grupo de trabajo reducido (rol pasivo en grupo de 3 a 6 profesionales)				
12. Con un grupo de trabajo reducido (rol activo en grupo de 3 a 6 profesionales)				
13. De la comunidad profesional del centro (rol pasivo con todos los profesionales del centro)				
14. Con la comunidad profesional del centro (rol activo con todos los profesionales del centro)				

B.1.3. Aprendo informalmente mediante.... (¿A partir de qué actividades aprendo informalmente?)

	1	2	3	4
15. La reflexión sobre la práctica profesional (a partir de experiencias, errores, problemas que encuentra en su trabajo diario).				
16. La consulta a recursos del centro (manuales, guías, documentación, etc.)				
17. La observación a otros profesionales				
18. Las conversaciones, debates, discusiones entre profesionales				
19. La participación en proyectos de centro				
20. La recepción de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales (recibir ayuda)				
21. El ofrecimiento de orientación, consejos, recursos, experiencias a otros profesionales (dar ayuda)				
22. La participación en comunidades profesionales de práctica (grupos de trabajo con intereses compartidos que buscan la mejora profesional)				
23. La consulta de información y recursos a partir de herramientas /aplicaciones online (buscadores, blogs, redes sociales, etc.)				
24. La gestión de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (clasificadores, marcadores sociales, curadores de contenido, etc.)				
25. La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (blogs, microblogs, dropbox, etc.)				
26. La comunicación a partir de herramientas /aplicaciones online (gmail, chats, whatsApp, etc.)				
27. Otras:				

B.2. AGENTES IMPLICADOS

En esta sección se le pide que gradúe 1(bajo grado) a 4 (alto grado) la medida en que usted desarrolla las siguientes actuaciones para aprender informalmente.

B.2.2. Para aprender informalmente... (¿Qué actuaciones llevo a cabo para aprender informalmente?)

	1	2	3	4
28. Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades personales				
29. Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI				
30. Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI				

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

31. Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente de ellos				
32. Identifico y analizo las demandas profesionales y necesidades colectivas				
33. Reconozco oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros				
34. Propicio y/o creo oportunidades/actividades y recursos para generar AI compartido con otros compañeros				
35. Identifico profesionales de referencia para aprender informalmente con ellos				

B.3. CONDICIONANTES

En esta sección se le pide que valore la medida en que los siguientes condicionantes facilitan el desarrollo de su aprendizaje informal (1 no facilita; 2 facilita ligeramente; 3 facilita bastante; 4 facilita mucho).

B.3.1. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores organizativos	1	2	3	4
36. Acceso a recursos				
37. Disponibilidad de tiempos y espacios para aprender				
38. Autonomía para aprender (el contenido, el lugar, el modo, etc.)				
39. Compensaciones e incentivos				
40. Organización del trabajo (por ejemplo, estructuras departamentales, niveles de jerarquía, rotación de puestos de trabajo)				
41. Cultura que apoya y valora el aprendizaje (normas, creencias, valores del centro, etc.)				
42. Objetivos de formación del centro				
43. Disponibilidad de espacios y tiempos para las relaciones				
44. Apoyo directivo				
45. Reconocimiento por parte del centro del impacto de mis aprendizajes en el centro				
46. Otros:				

B.3.2. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores del puesto de trabajo	1	2	3	4
47. Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo (trabajo desafiante vs trabajo rutinario con elevadas cargas de trabajo; tareas administrativas, papeleo, etc.)				
48. Proximidad al puesto de trabajo de mis compañeros que me permite observarles, consultares y así aprender de cómo ellos trabajan.				
49. Posibilidad de innovar en mi práctica profesional				
50. Grado de decisión y responsabilidad profesional (autoridad y control sobre el trabajo)				
51. Oportunidad de transferencia y aplicación de mis aprendizajes en el puesto de trabajo				
52. Otros:				

B.3.3. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores personales	1	2	3	4
53. Mi edad				
54. Mi experiencia profesional				
55. Mi compromiso por aprender y disposición por aprender informalmente				
56. Mi satisfacción laboral				
57. Mi flexibilidad a la hora de trabajar				
58. Mis habilidades interpersonales				
59. Interés por mi profesión				
60. Conocimiento de mi puesto de trabajo (funciones, responsabilidades, profesionales de referencia, objetivos del puesto, etc.)				
61. Conocimiento de mi perfil profesional (competencias y objetivos profesionales)				
62. Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo (recursos, estrategias, condiciones, etc.)				
63. Capacidad para gestionar y liderar mi aprendizaje				
64. Otros:				

C. ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO

C.1. FUNCIONES Y ACTUACIONES

En esta sección se le pide que valore los ítems referentes a las funciones del directivo de su centro educativo orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado (1. nunca lo hace; 2. esporádicamente lo hace; 3. normalmente lo hace; 4. siempre lo hace).

C.1.1. El directivo de mi centro educativo... (¿Qué actuaciones lleva a cabo el directivo para generar y promover AI del profesorado?)				
	1	2	3	4
65. Evalúa las necesidades de AI a nivel individual				
66. Evalúa las necesidades de AI a nivel colectivo (por ejemplo, de departamento)				
67. Evalúa las necesidades de AI a nivel organizativo				
68. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel individual				
69. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo				
70. Gestiona los recursos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				
71. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel individual				
72. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo				
73. Gestiona las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				
74. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel individual				
75. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel individual colectivo				

**El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado
en los centros educativos**

76. Gestiona el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				
C.1.2. El directivo de mi centro educativo... (¿Qué actuaciones lleva a cabo el directivo para generar y promover AI del profesorado?)				
	1	2	3	4
77. Orienta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual				
78. Orienta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo				
79. Orienta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo				
80. Retroalimenta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual (seguimiento para reorientar actuaciones)				
81. Retroalimenta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo (seguimiento para reorientar actuaciones)				
82. Retroalimenta en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo (seguimiento para reorientar actuaciones)				
83. Es modelo para seguir para el resto de profesionales en la generación y promoción de AI				
C.1.3. El directivo de mi centro educativo... (¿Qué actuaciones lleva a cabo el directivo para generar y promover AI del profesorado?)				
	1	2	3	4
84. Facilita oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual				
85. Facilita oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo				
86. Facilita oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel organizativo				
87. Facilita la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro				
88. Facilita la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI				
89. Facilita la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo				
C.1.4. El directivo de mi centro educativo... (¿Qué actuaciones lleva a cabo el directivo para generar y promover AI del profesorado?)				
	1	2	3	4
84. Desafía/Motiva a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje				
85. Desafía/Motiva a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje				
86. Empodera a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción de AI				
87. Crea líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI				

Muchas gracias por su colaboración

Estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

No estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

Estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

No estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

En caso de haber mostrado interés en alguna de las anteriores opciones, le agradeceríamos que nos dejará su correo personal de contacto para facilitar bien el envío del informe o el posterior contacto, o ambas opciones.

Anexo 2. Cuestionario para el directivo

Cuestionario Rol Directivo para el Aprendizaje Informal (CRDAI)

El presente cuestionario tiene por objetivo conocer cómo usted como directivo aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional y cómo genera y promueve que el profesorado aprenda informalmente. Se entiende por aprendizaje informal (AI) el conjunto de aprendizajes que los profesionales construyen más allá de la asistencia a cursos, seminarios o talleres impartidos por un experto. El aprendizaje informal no está organizado en planes de estudio ni está restringido a ciertos contextos. Se trata de un aprendizaje autodirigido, donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales.

El cuestionario se organiza en 3 grandes apartados: (A) Datos de identificación; (B) Aprendizaje informal en los centros educativos y (C) Rol del directivo para el aprendizaje informal.

Las respuestas a los cuestionarios son totalmente anónimas y la información proporcionada tiene exclusivamente fines investigativos. El tiempo estimado de respuesta no supera los 30 minutos.

Respondiendo a los cuestionarios tendrá la oportunidad de conocer y reflexionar acerca de las dinámicas y actividades orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado para su mejora profesional. Si desea disponer de los resultados de la investigación, por favor indíquelo al final del cuestionario.

Muchas gracias por su colaboración.

A. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

En esta primera sección se le pide que marque la opción que mejor responda a su situación tanto personal, profesional como organizativa.

A.1. Personales

1. **Edad** (solo se puede introducir números en este campo)

2. **Género**

Masculino

Femenino

3. Nivel máximo de estudios (seleccione una de las siguientes opciones)

- Diplomatura o ingeniería técnica
- Licenciatura o ingeniería superior
- Postgrado, máster o doctorado

A.2. Profesionales

- 4. Años de experiencia como docente (solo se puede introducir números en este campo)
- 5. Años de experiencia como directivo (solo se puede introducir números en este campo)
- 6. Relación laboral con el centro (seleccione una de las siguientes opciones)

- Funcionario/a
- Interino/a
- Contratado/a laboral
- Substituto/a
- Otras

A.3. Organizativos

- 7. Número de profesores/as del centro (solo se puede introducir números en este campo)
- 8. Etapa del centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Primaria
- Primaria y Secundaria
- Secundaria

- 9. Titularidad del centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Pública
- Privada/ concertada

- 10. Provincia donde se ubica el centro educativo (seleccione una de las siguientes opciones)

- Barcelona
- Tarragona
- Lleida
- Girona

B. APRENDIZAJE INFORMAL (AI) EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

B.1. CARÁCTER DEL APRENDIZAJE INFORMAL

En esta sección se le pide que gradúe del 1 (bajo grado) a 4 (alto grado) el modo en que usted aprende informalmente para la mejora de su práctica profesional.

B.1.1. Aprendo informalmente de o del... (¿De quién aprendo informalmente?)

	1	2	3	4
--	---	---	---	---

ANEXOS EN PAPEL

1. Mi (aprendizaje propio, independiente)				
2. Profesorado del centro				
3. Profesorado del centro con función de coordinación				
4. Otros profesionales del equipo directivo				
5. Directivo de otros centros				
6. Profesional experto externo				

B.1.2. Aprendo informalmente... (¿Cómo aprendo informalmente?)				
	1	2	3	4
7. De manera autónoma				
8. De otro profesional (tengo un rol pasivo)				
9. Con otro profesional (tengo un rol activo)				
10. De un grupo de trabajo reducido (rol pasivo en grupo de 3 a 6 profesionales)				
11. Con un grupo de trabajo reducido (rol activo en grupo de 3 a 6 profesionales)				
12. De la comunidad profesional del centro (rol pasivo con todos los profesionales del centro)				
13. Con la comunidad profesional del centro (rol activo con todos los profesionales del centro)				

B.1.3. Aprendo informalmente mediante... (¿A partir de qué actividades aprendo informalmente?)				
	1	2	3	4
14. La reflexión sobre la práctica profesional (a partir de experiencias, errores, problemas que encuentra en su trabajo diario).				
15. La consulta a recursos del centro (manuales, guías, documentación, etc.)				
16. La observación a otros profesionales				
17. Las conversaciones, debates, discusiones entre profesionales				
18. La participación en proyectos de centro				
19. La recepción de orientación, consejos, recursos, experiencias de otros profesionales (recibir ayuda)				
20. El ofrecimiento de orientación, consejos, recursos, experiencias a otros profesionales (dar ayuda)				
21. La participación en comunidades profesionales de práctica (grupos de trabajo con intereses compartidos que buscan la mejora profesional)				
22. La consulta de información y recursos a partir de herramientas /aplicaciones online (buscadores, blogs, redes sociales, etc.)				
23. La gestión de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (clasificadores, marcadores sociales, curadores de contenido, etc.)				
24. La publicación e intercambio de contenido a partir de herramientas /aplicaciones online (blogs, microblogs, dropbox, etc.)				
25. La comunicación a partir de herramientas /aplicaciones online (gmail, chats, whatsApp, etc.)				
26. Otras:				

B.2. CONDICIONANTES

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

En esta sección se le pide que valore la medida en que los siguientes condicionantes facilitan el desarrollo de su aprendizaje informal (1 no facilita; 2 facilita ligeramente; 3 facilita bastante; 4 facilita mucho).

B.3.1. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores organizativos	1	2	3	4
27. Acceso a recursos				
28. Disponibilidad de tiempos y espacios para aprender				
29. Autonomía para aprender (el contenido, el lugar, el modo, etc.)				
30. Compensaciones e incentivos				
31. Cultura que apoya y valora el aprendizaje (normas, creencias, valores del centro, etc.)				
32. Objetivos de formación del centro				
33. Disponibilidad de espacios y tiempos para las relaciones				
34. Apoyo directivo				
35. Reconocimiento por parte del centro del impacto de mis aprendizajes en el centro				
36. Otros:				

B.3.2. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores del puesto de trabajo	1	2	3	4
37. Oportunidades de aprendizaje en el puesto de trabajo (trabajo desafiante vs trabajo rutinario con elevadas cargas de trabajo; tareas administrativas, papeleo, etc.)				
38. Proximidad al puesto de trabajo de mis compañeros que me permite observarles, consultarles y así aprender de cómo ellos trabajan.				
39. Posibilidad de innovar en mi práctica profesional				
40. Grado de decisión y responsabilidad profesional (autoridad y control sobre el trabajo)				
41. Oportunidad de transferencia y aplicación de mis aprendizajes en el puesto de trabajo				
42. Otros:				

B.3.3. El desarrollo de mis aprendizajes informales está facilitado por... (¿Qué condicionantes facilitan mis aprendizajes informales?)				
Factores personales	1	2	3	4
43. Mi edad				
44. Mi experiencia profesional				
45. Mi compromiso por aprender y disposición por aprender informalmente				
46. Mi satisfacción laboral				
47. Mi flexibilidad a la hora de trabajar				
48. Mis habilidades interpersonales				
49. Interés por mi profesión				
50. Conocimiento de mi puesto de trabajo (funciones, responsabilidades, profesionales de referencia, objetivos del puesto, etc.)				

ANEXOS EN PAPEL

51. Conocimiento de mi perfil profesional (competencias y objetivos profesionales)				
52. Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo (recursos, estrategias, condiciones, etc.)				
53. Capacidad para gestionar y liderar mi aprendizaje				
54. Otros:				

C. ROL DEL DIRECTIVO PARA EL AI DEL PROFESORADO

C.1. FUNCIONES Y ACTUACIONES

En esta sección se le pide que valore los ítems referentes a sus funciones como directivo del centro orientadas a la generación y promoción del aprendizaje informal (1. nunca lo hago; 2. esporádicamente lo hago; 3. normalmente lo hago; 4. siempre lo hago).

C.1.1. Para generar y promover el AI del profesorado... (¿Qué actuaciones llevo a cabo para generar y promover AI del profesorado?)

	1	2	3	4
55. Evalúo las necesidades de AI a nivel individual				
56. Evalúo las necesidades de AI a nivel colectivo (por ejemplo, de departamento)				
57. Evalúo las necesidades de AI a nivel organizativo				
58. Gestiono los recursos para la generación y promoción de AI a nivel individual				
59. Gestiono los recursos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo				
60. Gestiono los recursos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				
61. Gestiono las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel individual				
62. Gestiono las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel colectivo				
63. Gestiono las instalaciones y equipamientos para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				
64. Gestiono el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel individual				
65. Gestiono el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel individual colectivo				
66. Gestiono el tiempo para la generación y promoción de AI a nivel organizativo				

C.1.2. Para generar y promover el AI del profesorado... (¿Qué actuaciones llevo a cabo para generar y promover AI del profesorado?)

	1	2	3	4
67. Oriento en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual				
68. Oriento en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo				
69. Oriento en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo				
70. Retroalimentación en el proceso de generación y promoción de AI a nivel individual				

El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos

71. Retroalimentación en el proceso de generación y promoción de AI a nivel colectivo				
72. Retroalimentación en el proceso de generación y promoción de AI a nivel organizativo				
73. Soy modelo para seguir para el resto de profesionales en la generación y promoción de AI				

C.1.3. Para generar y promover el AI del profesorado... (¿Qué actuaciones llevo a cabo para generar y promover AI del profesorado?)

	1	2	3	4
74. Facilito oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel individual				
75. Facilito oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel colectivo				
76. Facilito oportunidades y perspectivas alternativas de aprendizaje a nivel organizativo				
77. Facilito la participación y la toma de decisiones en proyectos de centro				
78. Facilito la creación de relaciones dentro del centro para generar colectivamente AI				
79. Facilito la creación de una comunidad profesional para generar AI a nivel organizativo				

C.1.4. Para generar y promover el AI del profesorado... (¿Qué actuaciones llevo a cabo para generar y promover AI del profesorado?)

	1	2	3	4
80. Desafío/Motivo a los profesionales a la utilización de nuevas formas de aprendizaje				
81. Desafío/Motivo a los profesionales al descubrimiento de nuevas formas de aprendizaje				
82. Empodero a los profesionales distribuyéndoles funciones en la generación y promoción de AI				
83. Creo líderes entre los profesionales para que sean capaces de gestionar y liderar su propio proceso de AI				

Muchas gracias por su colaboración

Estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

No estoy interesado/a en recibir el informe final de esta investigación

Estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

No estoy interesado/a en seguir participando en la siguiente fase de esta investigación

En caso de haber mostrado interés en alguna de las anteriores opciones, le agradeceríamos que nos dejará su correo personal de contacto para facilitar bien el envío del informe o el posterior contacto, o ambas opciones.

Anexo 3. Guion entrevista semiestructurada a profesores

El presente guion de entrevista al profesorado se enmarca en la tesis doctoral “El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos”, que tiene por objetivo analizar cómo el directivo a partir de sus actuaciones facilita y promueve actividades y dinámicas para que el profesorado aprenda informalmente, más allá de la asistencia a cursos o seminarios.

Tras los 271 cuestionarios respondidos por docentes en la primera fase cuantitativa, se trata ahora de profundizar y contrastar y, a su vez, indagar en aspectos relevantes mediante esta entrevista con un planteamiento de preguntas abiertas.

FECHA	
CÓDIGO ENTREVISTA	
EDAD	
GÉNERO	
AÑOS COMO DOCENTE	
RESPONSABILIDAD PROF	

ETAPA DEL CENTRO	
TITULARIDAD	
NÚMERO PROFESORES	
PROVINCIA	

A) CARÁCTER DEL AI

Fuentes personales y tipo de relación

- Principalmente, el profesorado manifiesta aprender informalmente “**de ellos mismos**” y “**de manera autónoma**”.
 - ¿Por qué cree que esto es así? ¿Cree que no hay tantas posibilidades de aprender en equipo informalmente?
 - También sitúan el aprender “**de otro profesor del centro**” como la segunda fuente más utilizada, en cambio como fuentes menos utilizadas señalan “**el aprender del directivo**”. ¿Está de acuerdo? ¿Qué opina sobre ello? ¿A qué puede ser debido esta consideración?

Actividades de AI

- Respecto a las actividades más desarrolladas para aprender informalmente, el profesorado destaca **la reflexión sobre la práctica profesional** y la **consulta de información y recursos a partir de herramientas y aplicaciones online**. Sin embargo, **la consulta a recursos del centro** no es tan desarrollada. ¿Por qué cree que esto es así?
 - A su vez, el profesorado reconoce utilizar las herramientas y aplicaciones ‘online’ para consultar información, pero no para **gestionar y publicar contenido**. ¿Por qué las herramientas/aplicaciones ‘online’ se limitarían solo a la consulta?

Resultados de AI

- A diferencia quizás de los aprendizajes construidos mediante actividades formales, ¿qué particularidades o qué **tipo de aprendizajes se construyen mediante actividades informales**? ¿qué **efectos o mejoras** se producirían a nivel individual? ¿Y colectivo? ¿Y a nivel de centro? (aprendizajes más significativos, más motivación por aprender, cambio de creencias que orientan la práctica, mejora de las relaciones, mejora de la comunicación a nivel de centro, etc.).

B) ACTUACIONES Y CAPACIDADES PARA EL AI

Actuaciones para el AI

4. En relación a las actuaciones que lleva a cabo el profesorado para aprender informalmente, se han identificado dos tendencias:
 - Las **actuaciones individuales** son más realizadas que las **colectivas**. *¿Por qué cree que esto es así? ¿Qué factores explicarían esto?*
 - Las actuaciones que conllevan la **creación** (oportunidades, actividades, recursos) son menos realizadas que las que implican la simple **identificación**. *¿Por qué cree que esto es así? ¿Qué factores explicarían esto?*

Capacidades para el AI

5. *¿Qué **capacidades/habilidades** cree que requiere el profesorado para aprender informalmente? (capacidad para identificar oportunidades de aprendizaje, capacidad para gestionar recursos de aprendizaje, habilidades interpersonales, etc.).*

C) LOS CONDICIONANTES DEL AI

6. El profesorado considera que los **condicionantes personales** (compromiso, interés por la profesión, satisfacción laboral...) son más influyentes a la hora de construir aprendizajes informales. En cambio, los **condicionantes organizativos** (acceso a recursos, autonomía para aprender, objetivos de formación del centro...) son los menos influyentes.
 - *¿Por qué cree que tienen esta percepción? ¿A qué puede ser debido esto?*

D) ROL DIRECTIVO PARA EL AI

Funciones directivas para el AI y condicionantes del rol directivo

7. El profesorado considera que los directivos desarrollan más la **función de facilitador** (facilitar oportunidades de aprendizaje...) y **gestor** (evaluar necesidades, gestionar recursos, instalaciones, el tiempo, etc.) para generar y promover el AI.
 - *¿Por qué cree que el profesorado opina de esta forma? ¿A qué puede ser debido el hecho que el directivo tome un rol más de facilitador y gestor? ¿Qué **factores** asociados al directivo podrían explicar esto? (creencias del directivo respecto su rol, creencias del directivo respecto al valor del AI, capacidades directivas).*
 - Según el profesorado la función menos desarrollada por los directivos es la de **educador** (orientar, retroalimentar, ser modelo para seguir) *¿Qué opina sobre ello? ¿Qué **factores** asociados al directivo podrían explicar esto?*

Estrategia directiva de AI

8. Considerando la **creación de una estrategia directiva** orientada a generar y promover el AI de su profesorado:
 - *¿Qué **objetivos/propósitos** debería pretender esta estrategia?*
 - *¿Qué principales **ámbitos/líneas de actuación** debería considerar? (a nivel individual, colectivo y organizacional).*

OTROS COMENTARIOS

Anexo 4. Guion entrevista semiestructurada a directivos

El presente guion de entrevista al directivo se enmarca en la tesis doctoral “El rol directivo para la promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros educativos”, que tiene por objetivo

analizar cómo el directivo a partir de sus actuaciones facilita y promueve actividades y dinámicas para que el profesorado aprenda informalmente, más allá de la asistencia a cursos o seminarios.

Tras los 415 cuestionarios respondidos por directivos en la primera fase cuantitativa, se trata ahora de profundizar y contrastar y, a su vez, indagar en aspectos relevantes mediante esta entrevista con un planteamiento de preguntas abiertas.

FECHA	
CÓDIGO ENTREVISTA	
EDAD	
GÉNERO	
AÑOS COMO DOCENTE	
RESPONSABILIDAD PROF	

ETAPA DEL CENTRO	
TITULARIDAD	
NÚMERO PROFESORES	
PROVINCIA	

B) CARÁCTER DEL AI

Fuentes personales y tipo de relación

- Principalmente, los directivos manifiestan aprender informalmente “**de ellos mismos**” y “**de manera autónoma**”.
 - ¿Por qué cree que esto es así? ¿Cree que no hay tantas posibilidades de aprender en equipo informalmente?
 - También sitúan el aprender “**de otros miembros del equipo directivo**” como la segunda fuente más utilizada, en cambio reconocen no aprender tanto de directivos de otros centros. ¿Está de acuerdo? ¿Qué opina sobre ello? ¿A qué puede ser debido esta consideración?

Actividades de AI

- Respecto a las actividades más desarrolladas para aprender informalmente, los directivos destacan **la reflexión sobre la práctica profesional** y **la participación en proyectos de centro**. Sin embargo, **la consulta a recursos del centro** o el **uso de aplicaciones y herramientas online** no son tan desarrolladas. ¿Qué opinión tiene al respecto?

Resultados de AI

- A diferencia quizás de los aprendizajes construidos mediante actividades formales, ¿qué particularidades o qué **tipo de aprendizajes se construyen mediante actividades informales**? ¿qué **efectos o mejoras** se producirían a nivel individual? ¿Y colectivo? ¿Y a nivel de centro? (aprendizajes más significativos, más motivación por aprender, cambio de creencias que orientan la práctica, mejora de las relaciones, mejora de la comunicación a nivel de centro, etc.).

B) LOS CONDICIONANTES DEL AI

- Los directivos consideran que los **condicionantes personales** (compromiso, interés por la profesión, satisfacción laboral...) son más influyentes a la hora de construir aprendizajes informales. En cambio, los **condicionantes organizativos** (acceso a recursos, autonomía para aprender, objetivos de formación del centro...) son los menos influyentes.

- ¿Por qué cree que tienen esta percepción? ¿A qué puede ser debido esto?

C) ROL DIRECTIVO PARA EL AI

Funciones directivas para el AI y condicionantes del rol directivo

5. Los directivos consideran que las funciones que más desarrollan para generar y promover el AI son las de **facilitador** (facilitar oportunidades de aprendizaje...) y **desarrollador** (empoderar al profesorado distribuyéndoles funciones, crear líderes para gestionar y liderar el AI...).
 - ¿Por qué cree que los directivos opinan de esta forma? ¿A qué puede ser debido el hecho que el directivo tome un rol más de facilitador que de desarrollador? ¿Qué **factores** asociados al directivo podrían explicar esto? (creencias del directivo respecto a su rol, creencias del directivo respecto al valor del AI, capacidades directivas, etc.).
 - Y la función menos desarrollada por los directivos es la de **educador** (orientar, retroalimentar, ser modelo a seguir) ¿Qué opina sobre ello? ¿Qué **factores** asociados al directivo podrían explicar esto? ¿Qué otros condicionantes podrían influir?

Estrategia directiva de AI

6. Considerando la **creación de una estrategia directiva** orientada a generar y promover el AI de su profesorado:
 - ¿Qué **objetivos/propósitos** debería pretender esta estrategia?
 - ¿Qué **principales ámbitos/líneas de actuación** debería considerar? (a nivel individual, colectivo y organizacional)
7. A la hora de implementar esta estrategia ¿Qué **dificultades y/o retos** cree que podría encontrarse el directivo? (a nivel individual, colectivo y organizacional). ¿Alguna idea para superarlos?

OTROS COMENTARIOS

Anexo 5. Plantilla de validación del Modelo

Elementos de validación		Aspectos positivos	Aspectos negativos	Observaciones
Propuesta del Modelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación ▪ Justificación ▪ Componentes ▪ ... 			
Filosofía del Modelo: sus principios	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definición de los conceptos <i>AI</i> y <i>estrategia directiva</i> ▪ Principios ▪ Representación gráfica ▪ ... 			
Plan de actuaciones del Modelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenido (objetivos, niveles, dimensiones, etc.) ▪ Coherencia entre sus elementos ▪ Tabla ▪ ... 			
Procedimiento de implementación del Modelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenido (fases y acciones) ▪ Coherencia entre las fases ▪ Instrumentos diseñados ▪ ... 			
Otras cuestiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura general ▪ Información presentada ▪ ... 			

Anexo 6. Opiniones y sugerencias de los expertos acerca del Modelo

Fecha	07/07/2020
Expertos	Aleix Barrera, David Rodríguez, Joaquín Gairín, María del Mar Duran, Mireia Tintoré y Serafín Antúnez

- Matizar la diferencia entre “analizar el rol directivo” como objetivo general e “identificar prácticas y estrategias” como objetivo específico. Revisar la definición de rol directivo como el conjunto de prácticas y estrategias.
- Matizar en el objetivo de identificar prácticas y estrategias que lo de generar y promover hace referencia al aprendizaje informal.
- Especificar bien qué entiendes por el directivo.
- Remarcaaría muy bien lo que es un aprendizaje formal e informal.
- El modelo es muy interesante, pero la evaluación que implica a los diferentes equipos, quizás es una formalización.
- Las propuestas que haces del modelo me recordaban a los procesos de creación y gestión del conocimiento con Nonaka y Takeshi, que él habla de los conocimientos tácitos que se tienen que externalizar para que los otros los puedan absorber y la organización pueda aprender de lo que saben los individuos individualmente.
- Creo que cuando hablas de la generación y promoción del aprendizaje informal lo que se están promoviendo son estrategias que favorezcan la exteriorización de estos conocimientos y tú lo que intentas es buscar estrategias para que los otros sepan cómo pueden absorber este conocimiento. Yo también lo relaciono con la autorregulación del aprendizaje de cómo las personas autorregulan su aprendizaje.
- Mi propuesta en cuanto a las fases sería invertirlas. Empezar por la creación y sensibilización de los equipos. En vez de crear una reunión para decir docentes vamos a hacer esto, yo empezaría creando un pequeño grupo y cuando tuviese el equipo motivado se podría pasar a la fase de formación del resto de equipos. El único pero que le veo al Modelo, más allá que quizás la formalización es excesiva, es este orden.
- Me ha parecido que el directivo dirige demasiado y no se corresponde con un liderazgo distribuido. Y, por otro lado, el directivo lo permea todo, por eso echo en falta cuando pones el equipo de planificación, equipo..., la presencia del directivo, que de alguna manera puede estar observando. Me parece como muy compartimentado, el equipo X hace esto, el equipo Y hace lo otro.
- Incorporar más “quien dirige” en lugar de “el directivo”.
- Quizás en el modelo en según qué aspectos sí que podrías hablar de la dirección, porque el directivo también puede delegar ya que no puede estar en todo. Después tendrías que explicar que entiendes por la dirección.
- ¿Y un equipo impulsor mixto?

- En el Informe de desarrollo docente también podrían estar implicados el resto de docentes. Me refiero a que no solo el directivo conoce a los docentes.
- En los centros docentes hasta qué punto el equipo directivo tiene entre sus funciones conciencia de que tienen que desarrollar las carreras de los docentes cuando a lo mejor solo estarán allí por un tiempo muy limitado.
- Yo diría, ¿el modelo es exhaustivo? Sí, porque está bien fundamentado, ¿tiene coherencia? Sí, ¿el modelo es aplicable? Tal vez habría que hacer excepciones, porque estas consultando a 400 y pico y me imagino que las condiciones en las escuelas son diferentes. El modelo debería ofrecer elementos para sugerir adaptaciones. Yo iría a principios generales.
- El modelo, porque no olvidemos que el estudio es el rol directivo, da pistas suficientes para desempeñar un rol directivo congruente con la finalidad de crear conocimiento.
- El modelo puede resultar difícil en su aplicación, me pregunto ¿se puede simplificar el modelo? Yo pensaría en el papel de los líderes intermedios ya que no está muy reflejado aquí. Si encontrarás de alguna forma de meter en el modelo estos líderes intermedios, si encontrarás en el modelo la posibilidad de potenciar el liderazgo distribuido, podrías quitar complejidad al modelo y hacer que sea más democrático.
- Cuando vas hablando de las acciones siempre parece que partas de que no se produce ninguna acción donde se produzca aprendizaje informal. Quizás el directivo lo que puede hacer es promover y facilitar lo que ya se realiza en el centro. Por eso en la primera fase lo que puede hacer el directivo es identificar qué se está haciendo respecto al aprendizaje informal.
- Si en la fase 2 análisis de la realidad actual identificas las prácticas que ya se están haciendo, fase 3 creación y sensibilización de los equipos y, por tanto, presentación del modelo adecuado a la situación. Es importante que los directivos lean esto y se sientan cómodos, en lugar de “el directivo debe” pues “el directivo informará”, que el lenguaje también acompañe el proceso de venta.
- Quizás este modelo habría que adaptarlo según el tamaño de las escuelas, según antecedentes. El modelo debería de servir para dar pistas para todos. Lo ideal sería decir este modelo tiene 3 formatos: el elemental para situaciones de escuelas pequeñas, el medio y el ya desarrollado para la gente que tiene mayor complejidad. Este es un mensaje a transmitir, que no es un modelo cerrado, sino que otro que venga por detrás ya lo acomodará.
- Tanto en la propuesta como en las siguientes secciones parece confundirse o tratarse indistintamente el AI y el Ap. Organizativo.
- Algunos principios parecen solaparse. Así, por ejemplo, la “cultura” es un elemento complejo que no solo incluye la valoración de ap. Profesional, sino también el compromiso, la participación y la implicación (aspectos que aparecen desagregados en principios diferentes).
- Se comenta que los directivos deben “garantizar” el AI. Si tenemos en cuenta la propia definición que se ofrece en el modelo, el AI es natural por definición y, aunque podemos proveer situaciones ideales para promoverlo, garantizar que ocurra es complicado.
- Está bastante detallado y orienta en el desarrollo.
- En el plan vuelve a aparecer la aparente confusión entre AI y AO. Así, por ejemplo, se hablan de tres niveles AI (individual, colectivo y organizativo). ¿Qué es el AI colectivo y organizativo? ¿en qué se diferencia del AO?

- Se plantean algunas estrategias típicas de la GC y, tal vez, debería hacerse referencia a las mismas de forma más evidente (ej., “recoger aprendizajes [...] y compartirlos”).
- En la página 3 se indica que el modelo es de interés para los centros educativos, pero este se focaliza en los directivos. EN este sentido, quizás podría indicarse que es útil para aquellos directivos que quieran implementar o integrar el AI entre su profesorado.
- No acabo de ver si es necesario que todo el equipo docente sea consciente de que lo que se pretende es “promover el aprendizaje informal”. Quizás se puede presentar como estrategia para fomentar el trabajo colaborativo, grupal, y para compartir conocimientos entre el equipo docente.
- Quizás el modelo puede ser una forma de lograr que se generen las estructuras “formales” que pueden contribuir a la generación de aprendizaje informal. Algunas de las acciones propuestas lo que buscan es “formalizar” el traspasó de conocimientos entre docentes, lo que no permitiría hablar ya de aprendizaje informal.
- De alguna manera se busca como hacer aflorar el conocimiento individual de cada miembro de la comunidad, y buscar la forma en que este pueda ser transferido/traspasado a sus colegas.
- La estructura general me parece coherente, pero al mismo tiempo me recuerda a modelos de gestión del conocimiento.

Anexo 7. Informe de desarrollo docente

Nombre	
Posición/rol actual	
Fecha	

1. Describa brevemente su formación inicial y su experiencia profesional como docente.
2. Describa su formación continua (mencione cursos, conferencias y/o actividades de formación en los que ha participado en los últimos tres años).
3. Describa su experiencia profesional (roles/funciones que ha desarrollado) en el centro educativo.
4. Destaque cuatro habilidades personales y cuatro habilidades profesionales.

Habilidades personales	Habilidades profesionales

5. Destaque algún conocimiento especializado (conocimiento de algún idioma, conocimiento de alguna aplicación, etc.).

6. Destaque alguna experticia y/o logro profesional (ej. gestión de conflictos, gestión de proyectos).

7. Exponga sus intereses personales y profesionales.

8. Mencione y priorice 5 necesidades de desarrollo profesional para la mejora actual de su puesto de trabajo (ej. orientación para estudiantes, evaluación del alumnado, gestión del aula, uso de las TAC, competencias pedagógicas, etc.)
 - 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5.

9. Exponga algún dificultad o reto que se haya encontrado últimamente desarrollando su puesto de trabajo.

10. Para acabar, como aspiración futura, exponga qué 2 competencias desea desarrollar para la mejora de su puesto en los siguientes dos años.

Anexo 8. Perfil profesional del docente



Nombre y apellido
Rol actual

SOBRE MI

OBJETIVOS

HABILIDADES

INTERESES Y EXPERTICIAS

ROLES Y FUNCIONES



Nombre y apellido
Rol actual

 blog.com

 xxx@xxxx.com

 674948721

SOBRE MI

Descripción del docente

FORMACIÓN:

-
-
-

EXPERIENCIA PROFESIONAL:

-
-
-



Nombre y apellido
Rol actual

OBJETIVOS

OBJETIVOS PROFESIONALES A CONSEGUIR EN EL CENTRO EDUCATIVO:

-

COMPETENCIAS A DESARROLLAR:

-



HABILIDADES

Tipología, descripción y nivel de desarrollo



Nombre y apellido
Rol actual



INTERESES Y EXPERTICIAS

Personales y profesionales



Escribir



Manualidades



Conversar, asesorar, trabajar con personas



Tecnología



Descubrir, buscar nuevas maneras de hacer



Nombre y apellido
Rol actual

 ROLES Y FUNCIONES



Nombre y apellido
Rol actual

Coordinadora TAC, 2015- Actualidad
FUNCIONES Y TAREAS:

-
-
-

Mentora de TAC , 2017
FUNCIONES Y TAREAS:

-
-

Miembro equipo de relaciones, 2020
FUNCIONES Y TAREAS:

-
-



