

Fecha de presentación: junio, 2018 Fecha de aceptación: septiembre, 2018 Fecha de publicación: noviembre, 2018

EL ROL DIRECTIVO COMO PROMOTOR DEL APRENDIZAJE INFORMAL DEL PROFESORADO

THE ROLE OF PRINCIPAL AS THE PROMOTER OF THE INFORMAL LEARNING OF TEACHING STAFF

Saida López-Crespo¹; Joaquín Gairín-Sallán²

Personal Investigador en Formación, Universitat Autònoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación), España. saida.lopez@uab.cat, ORCID ID: 0000-0002-1608-2552. ²Doctor en educación, Catedrático de universidad, Universitat Autònoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación), España. joaquin.gairin@uab.es ORCID ID: 0000-0002-2552-0921

¿Cómo citar este artículo?

López-Crespo, S. y Gairín-Sallán, J. (noviembre-febrero, 2018). El rol directivo como promotor del aprendizaje informal del profesorado. *Pedagogía y Sociedad*, 21(53), 234-257. Disponible en <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/757>

Resumen

La presente aportación realiza una revisión bibliográfica sobre el rol del directivo en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado en los centros escolares. Mediante un proceso de búsquedas sucesivas y contrastaciones múltiples, se han analizado más de 50 documentos nacionales e internacionales, de acuerdo con los tópicos contenidos en el tema de estudio. La revisión bibliográfica realizada, evidencia la existencia de numerosas y recientes investigaciones que, por un lado, constatan la transcendencia de los aprendizajes informales para la mejora de la actuación del profesorado y, por otro lado, identifican al directivo como máximo responsable del éxito de estos aprendizajes. No obstante, y más allá de la panorámica ofrecida se valora la necesidad de crear una estrategia directiva orientada al desarrollo e integración del aprendizaje informal del profesorado como parte del propio aprendizaje organizado. Los documentos analizados provienen de las bases de datos ERIC y de las actas de los Congresos EDO de 2010, 2012, 2014, 2016 y 2018.

Palabras clave: modos de actuación; aprendizaje informal; aprendizaje del profesorado; directivos; estrategia de desarrollo organizacional

Abstract

This contribution makes a bibliographic review on the role of the principal in the generation and promotion of informal learning of teaching staff in schools. Through a process of successive searches and multiple tests, more than 50 national and international documents have been analyzed, according to the topics contained in the subject of the study. The literature review reveals the existence of numerous and recent investigations that, on the one hand, confirm the importance of informal learning for improving the performance of teachers and, on the other hand, identify the principal as the maximum responsible for the success of these learning. However, and beyond the panorama been offered, the need to create a management strategy oriented to the development and integration of the informal learning of teachers as part of the organizational learning itself is valued.

Keywords: Career development; organizational development strategies; informal learning, principals.

INTRODUCCIÓN

Múltiples son las responsabilidades y funciones del directivo de un centro escolar para garantizar la eficacia escolar. Según investigaciones internacionales (Pont, Nusche & Moorman, 2009; Allen, Grigsby & Peters, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016), la figura directiva puede incidir en la mejora del aprendizaje del alumnado asegurando la mejora de la práctica profesional del profesorado. De ahí, la necesidad de indagar qué hace o puede hacer el directivo para desarrollar aprendizajes en el profesorado directamente transferibles y con alto impacto en la práctica diaria.

Investigaciones recientes (Cunningham & Hillier, 2013; Kyndt, Gijbels, Grosemans & Donche, 2016; Thacker, 2017) demuestran que la construcción de aprendizajes informales tiene una mayor incidencia en las prácticas profesionales. No hay dudas, si se considera la atribución de las siguientes características: (a) responden a una necesidad sentida concreta; (b) están relacionados con

experiencias personales y/o profesionales (c) son integrados en el contexto de la práctica y (d) llevan asociados cambios en las actitudes y valores del profesional. La aportación pretende, por una parte y en un primer momento, evidenciar, a la vista de las contribuciones existentes, la importancia de incorporar los aprendizajes informales en el desarrollo profesional del profesorado y, por otra parte, y seguidamente, analizar cómo la figura directiva puede contribuir a mejorar la generación y el impacto de estos aprendizajes en el centro escolar. Los documentos analizados provienen de las bases de datos ERIC y de las actas de los Congresos EDO de 2010, 2012, 2014, 2016 y 2018.

El aprendizaje profesional del profesorado

Numerosos estudios señalan que el aprendizaje permanente del profesorado es un factor indispensable de mejora escolar, por su incidencia en el rendimiento estudiantil y en las innovaciones escolares (Bredeson & Johansson, 2000; Repetto, 2013; Jones & Dexter, 2016; Shoshani & Eldor, 2016).

La formación inicial que recibe el profesorado no es suficiente para afrontar los constantes desafíos que caracterizan la función docente (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD, 2014). 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 & Dexter, 2014; Clark, Livingstone & Smaller, 2012). 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.

A pesar de reconocer el valor del aprendizaje permanente del profesorado, estudios como TALIS (2013) 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.

Estudios como el realizado por 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 intrínsecos relacionados destacan el interés personal, el avance profesional y la respuesta a una necesidad percibida de mejorar la práctica profesional.

El aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado

A día de hoy, 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 & Kosnick, 2014; Jones & Dexter, 2014; Parding & Berg-Jansson, 2018). Definir el aprendizaje informal y considerarlo como parte del aprendizaje del profesorado se convierte en un desafío, justamente porque éste no forma parte como tal de los programas oficiales de formación docente (Shapiro, 2003).

El *aprendizaje formal* se asocia a la formación que capacita al profesorado para su ejercicio profesional. Esta formación es contemplada por las organizaciones educativas, impartida por expertos, preestablecida, recogida en programas de formación e incorporada en la política educativa. En cambio, el *aprendizaje informal* no está organizado en planes de estudio ni está restringido a ciertos contextos. Se trata de un aprendizaje auto-dirigido, donde el profesional decide qué, cómo, cuándo, dónde y con qué recursos aprender a partir de las demandas cotidianas, necesidades o intereses profesionales (Bednall & Sanders, 2017; Margaryan, Littlejohn & Milligan, 2013; Manuti, Pastore, Scardigno, Giancaspro & Morciano, 2015; Ritcher, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2014). Un matiz que cabría señalar respecto al aprendizaje informal es el que aportan Watkins y Marsick (1992): “El aprendizaje informal puede ser planificado o no, pero por lo general involucra cierto grado de conciencia de que el aprendizaje está teniendo lugar” (p. 228).

En los últimos años, el aprendizaje informal se ha revalorizado ante la necesidad de generar aprendizajes en los profesionales 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 (Clark, et al., 2012; Cunningham & Hillier, 2013; Bednall, Sanders & Runhaar, 2014; Kyndt, et al., 2016; Thacker, 2017; Wyatt & 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.

Cabría destacar, en este punto, una de las aportaciones presentadas por Parding y Berg-Jansson (2018). Estos autores argumentan que las condiciones para el aprendizaje del profesorado se relacionan directamente con la mejora del lugar de trabajo. De esta manera y desde la perspectiva del aprendizaje en el lugar de trabajo, se deben tener en cuenta tanto las necesidades profesionales como las organizacionales, ya que el desarrollo profesional depende del desarrollo del lugar de trabajo y viceversa.

Algunos ejemplos de actividades informales que tienen lugar en el puesto de trabajo se presentan en la siguiente tabla (ver tabla 1).

Tabla 1 Actividades para el aprendizaje informal

Autores	Actividades para el aprendizaje informal
Cunningham y Hillier (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones de aprendizaje (tutorías formales o informales, relaciones entre compañeros). ▪ Oportunidades de aprendizaje ampliando y rediseñando el trabajo (rotaciones de trabajo, asignaciones de nuevos proyectos). ▪ Oportunidades de aprendizaje enriqueciendo el trabajo (foros, grupos de discusión).
Beck y Kosnick (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje informal basado en el aula ▪ Lectura profesional auto-iniciada. ▪ Observación a otros profesores. ▪ Colaboración voluntaria de profesores. ▪ Liderazgo informal de profesores.
Becker y Bish (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender del trabajo en el puesto de trabajo. ▪ Promoción y cambios de roles. ▪ Mentor informal y modelo a seguir. ▪ Programa de mentores y entrenadores. ▪ Intercambio de información.
Ritcher, et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración entre docentes. ▪ Consulta de literatura profesional.
Haemer, Borges & Kelli (2017)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión intrínseca y extrínseca. ▪ Búsqueda de ayuda de los demás. ▪ Prueba y error.

<p>Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy y Kyndt (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión sobre la acción y en la acción. ▪ Búsqueda de información y actualización de conocimientos. ▪ Aprendizaje mediante la experimentación y aprender haciendo. ▪ Colaborar con los compañeros, trabajar juntas, compartir ideas, solicitar consejos.
<p>Kyndt, et al. (2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de literatura profesional. ▪ Observación. ▪ Colaboración con compañeros. ▪ Reflexión. ▪ Aprender haciendo o a través de la experiencia. ▪ Navegando por Internet o por las redes sociales ▪ Experimentando. ▪ Prueba y error. ▪ Hablar con los demás. ▪ Compartir materiales y recursos.
<p>Bednall y Sanders (2017)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexión de las actividades diarias. ▪ Lectura de artículos académicos y revisión de materiales educativos. ▪ Solicitar retroalimentación- evaluaciones informales del desempeño. ▪ Compartir conocimientos, intercambiar información y experiencias. ▪ Comportamiento innovador- adopción de nuevos enfoques.

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 & Dexter, 2014, 2016; Wyatt & Ager, 2017).

La eficacia de las actividades formales de aprendizaje depende, en gran parte, de la relación que estas actividades crean con los contextos informales de aprendizaje (Jones & Dexter, 2014; Thacker, 2017). Por un lado, el diseño de los programas formativos y el planteamiento mismo de las acciones formativas han de considerar las experiencias informales de aprendizaje previas del profesorado. Y, por otro lado, los conocimientos adquiridos en contextos formales precisan de oportunidades de interiorización, integración y aplicación en contextos informales. Aunque el aprendizaje informal no se configure explícitamente como actividad ofertada de formación para el profesorado, éste puede incidir tanto en la mejora de la elección de actividades formales como en el valor que éstas puedan llegar a aportar (Bednall & Sanders, 2017; Shapiro, 2003). Cabe señalar, asimismo, que ya son muchas las instituciones que reconocen formalmente, la actividad en grupos de trabajo, el participar en redes profesionales o el asistir a actividades de intercambio profesional

La interrelación deseada entre las actividades formales e informales llevaría a los profesores a considerar sus aulas y escuelas como contextos de investigación-aprendizaje, a la vez que tratarían el conocimiento adquirido en contextos formales como material para el interrogatorio y la interpretación (Jurasaitė-Harbinson, 2009; Clark, et al., 2012). Ahora bien, el desafío es integrar el aprendizaje informal como parte del desarrollo profesional del docente para poder conformar un sistema holístico de aprendizaje del profesorado (Becker & Bish, 2017; Jones & Dexter, 2014, 2016; Manuti et al., 2015).

Si la mayoría de los docentes estuvieran facultados para desempeñar funciones significativas en el diseño y desarrollo de su desarrollo profesional formal (como han podido hacer otras profesiones autorreguladas), la integración más efectiva de sus prácticas formales e informales de aprendizaje conduciría muy probablemente a una enseñanza en el aula más efectiva y un desarrollo más completo de sus estudiantes. (Clark, et al., 2012, p. 178).

Apostar por un desarrollo profesional que integre aprendizajes conllevaría un mayor sentido del aprendizaje. Tal y como afirma Korthagen (2017), los docentes han de construir aprendizajes creando una triple conexión entre la teoría, la práctica y su persona. Por tanto, la consideración del aprendizaje informal como parte del aprendizaje profesional del profesorado se relaciona con la generación de aprendizajes aplicables en la práctica, útiles en un contexto determinado y con impacto en sus valores y creencias que desarrollan su identidad profesional.

El rol del directivo para la generación y promoción del aprendizaje informal

La posición que el directivo ocupa en el centro escolar le capacita para hacerse responsable de las necesidades de aprendizaje del profesorado. El directivo ha de ayudar al profesorado a definir sus objetivos de aprendizaje para la optimización de las capacidades individuales y organizacionales. Para lograrlo, ha de garantizar que el profesorado dispone de oportunidades, formales e informales, de desarrollo profesional coherentes, vinculadas y alienadas con las metas y prioridades del centro escolar.

Si se reconoce que gran parte de los aprendizajes informales del profesorado tienen lugar en su contexto de trabajo, el directivo resulta ser una figura clave por su incidencia directa en el establecimiento y la organización de los elementos que conforman un centro escolar. No es de extrañar, por tanto, que diversos autores identifican el rol del directivo como máximo condicionante para el aprendizaje informal del profesorado (Bednall & Sanders, 2017; Eraut, 2004; Stevenson, Hedberg, O'Sullivan & 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).

Los directivos deben tomar conciencia de las implicaciones que sus prácticas y estrategias tienen en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado. Por ello, en un primer momento y más allá de poder necesitar de formación para asumir esta nueva responsabilidad, deben conocer para reconocer

la contribución del aprendizaje informal para la mejora profesional y del centro escolar (Jones & Dexter, 2014).

Una vez que los directivos deciden apostar por el desarrollo de actividades de aprendizaje informal han de saber que, por un lado, el profesorado tiende a no ser consciente de sus aprendizajes informales (Beck & Kosnick, 2014) y, por otro lado, desconoce las posibilidades de generarlo y potenciarlo en el propio centro escolar. Por ello, el directivo se convierte en un agente clave para el reconocimiento y el apoyo del aprendizaje informal del profesorado.

En su momento, Leithwood (1992) ya justificó la responsabilidad que tiene el directivo para fomentar el desarrollo profesional de su profesorado a partir de la creación un conjunto de lineamientos generales orientados a esta misión. Así, presentó 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.

Bredeson & Johansson (2000) identificaron siete formas como los directivos contribuyen a la construcción de un entorno de aprendizaje en la escuela que favorezca el desarrollo profesional del profesorado. Estas formas incluyen: (a) 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.

Son varias las investigaciones orientadas a analizar la influencia de los directivos sobre las condiciones de aprendizaje integrado en el trabajo, que se han dado en los últimos años. El estudio realizado por Döös, Johansson y Wilhelmson (2015) hace una distinción entre las intervenciones directivas directas e indirectas. Las primeras utilizan la comunicación para influir en las concepciones de las personas y las segundas se refieren a cambios en el ambiente de trabajo para influir en los actos y concepciones. Centrándose en esta última tipología, los autores destacan dos principales intervenciones:

1. Alineación de estructuras para alienar 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 diera autonomía a las personas para estimular nuevos patrones de interacción y compartir la experiencia; a su vez, la ruptura deliberada de estructuras organizativas existentes.

Haiyan, Walker & Xiaowei (2017) comprueban, en la misma línea que el estudio anterior, que los directivos hacen uso de estrategias para construir y fomentar las condiciones de aprendizaje considerando tres componentes organizativos: las estructuras, los valores y las relaciones. En relación a las estructuras, los directivos adoptan un enfoque conectivo para reorganizar la enseñanza escolar y las actividades de investigación, crean amplias oportunidades para que el profesorado demuestre y reflexione sobre sus prácticas y modifica las políticas de evaluación docente para resaltar la importancia del aprendizaje continuo y la reflexión. En cuanto a los valores, los directivos incorporan la innovación como un principio de actividad profesional, acompañan al profesorado durante sus aprendizajes y procuran hacerle consciente de su contribución para los

estudiantes. Y en lo que respecta a las relaciones, los directivos se esfuerzan por crear un clima de confianza y seguridad y por promover el intercambio y la colaboración entre todos los profesionales del centro escolar.

Las diferentes actuaciones o estrategias directivas pueden quedar agrupadas en roles que los directivos desempeñan para influir en el aprendizaje del profesorado en las escuelas. Bredeson y Johansson (2000) identificaron cuatro principales roles:

- Comunicador: los directivos interaccionan y brindan oportunidades al profesorado para fomentar un diálogo significativo en torno al desarrollo profesional.
- Facilitador: los directivos brindan 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: los directivos desarrollan 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.

Siguiendo esta misma línea, tres fueron también los roles que consideraron Agashae y Bratton (2001) que los directivos juegan:

- Diseñador: los directivos construyen estructuras organizacionales para un aprendizaje efectivo, como serían políticas, procesos de trabajo o canales de comunicación.
- Administrador: los directivos consideran la organización como un vehículo para llevar el aprendizaje a la sociedad.
- Profesor: los directivos que actúan como profesor se orientan a cuatro actividades: (a) ofrecen desafíos y proveen retroalimentación al profesorado; (b) se convierten en un modelo a seguir mediante la puesta en práctica de comportamientos de aprendizaje deseables; (c) crean un clima seguro con oportunidades para que el profesorado se empodere y experimente y (d) identifican conexiones entre los procesos de trabajo y las personas.

Varios han sido los roles y/o funciones que autores han identificado en las actuaciones directivas orientadas a facilitar y promover el aprendizaje informal en el profesorado. En la siguiente tabla se recogen algunos ejemplos de estos roles y funciones (ver tabla 2).

Tabla 2 Roles, funciones y/o actuaciones directivas para facilitar y promover el aprendizaje informal

Autores	Roles, funciones y/o actuaciones directivas
Amy (2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitación: hacer preguntas, clarificar ideas, delegar proyectos. ▪ 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.
Bednall, Sanders y Runhaar (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 maestros en su práctica diaria. ▪ Identificar líderes.

<p>Ellinger y Bostrom (2002)</p>	<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.
<p>Hamilton (2013)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitador: identificar necesidades de aprendizaje, organizar cambios de trabajo, asesorar, guiar, identificar desafíos que generen aprendizaje, crear conexiones sociales.
<p>Hetzner, Heid y Gruber (2015)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisor: proporcionar apoyo, retroalimentación y asesoramiento.
<p>Hirsh (2015)</p>	<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: presentar nuevas asignaciones/proyectos, identificar oportunidades de desarrollo.
<p>Wallo (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ayudante: alentar y motivar a los profesionales para avanzar en su desarrollo, conversar respecto a oportunidades de desarrollo, crear un entorno seguro. ▪ Educador: concienciar al profesional sobre la relación entre su aprendizaje y el desarrollo de la organización, enseñar procedimientos para que los profesionales aprendan a reflexionar sobre su trabajo diario, dejar tiempo y espacio para la experimentación y la reflexión.

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.
-----------------	--

A pesar de observar una variedad de denominaciones para referirse a los roles que los directivos juegan en la generación y promoción del aprendizaje informal del profesorado, se comprueban similitudes entre estas diferentes denominaciones. Gran parte de las anteriores funciones tienden a englobar dos niveles de actuación: individual y colectivo. Es decir, los directivos facilitan el aprendizaje informal del profesorado de manera personalizada, pero, a su vez, intentan que los aprendizajes individuales de cada profesor se compartan para acabar generando aprendizajes colectivos informales. Además, se constata que las actuaciones siguen dos objetivos: por un lado, proporcionar oportunidades para aprender informalmente creando las condiciones óptimas (espacio, tiempo, recursos) que conduzcan a la realización de actividades para generar aprendizaje informal y, por otro lado, supervisar el proceso de construcción de aprendizajes informales. Para este último objetivo los directivos observan, asesoran y ofrecen retroalimentación al profesorado a partir de su progresiva integración de los aprendizajes en el puesto de trabajo.

Otro de los objetivos que algunos autores consideran que los directivos deben conseguir con su actuación es el de sensibilizar y empoderar al profesorado para involucrarse en actividades para el aprendizaje informal. La sensibilización consistiría en la toma de consciencia por parte del profesorado de la importancia de sus aprendizajes informales para la mejora de su práctica profesional. Y respecto al empoderamiento, los directivos deben motivar al profesorado para que se haga responsable de sus aprendizajes y, a su vez, ayudarle a afrontar esta responsabilidad.

CONCLUSIONES

El centro escolar se convierte en un contexto de desarrollo profesional, tanto para el profesorado como para el directivo. No obstante, el directivo tiene la responsabilidad de garantizar que las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el marco institucional siguen una dirección constante alineada con los objetivos y prioridades del centro educativo. A su vez, el directivo debe garantizar que estas actividades de aprendizaje quedan integradas en las propias prácticas pedagógicas asegurando así la deseada mejora de estas últimas.

La consideración del rol del directivo hacia la generación y promoción del aprendizaje informal ha permitido constatar varias cuestiones. Para comenzar, la indiscutible responsabilidad del directivo en la construcción de aprendizajes profesionales contextualizados en el lugar de trabajo. El directivo no puede limitarse a ofertar actividades formativas y esperar a que el profesorado, como moneda de cambio, aporte el valor del conocimiento adquirido; más bien, debe atender a las condiciones, culturales y estructurales, del centro escolar para intencionalmente favorecer las dinámicas y actividades para la construcción de aprendizajes informales entre el profesorado y su aplicación en la mejora escolar. Se trata de crear un entorno que permita la construcción de aprendizajes significativos al relacionar el conocimiento teórico, proveniente de la investigación, con el conocimiento experiencial que adquieren los profesionales a través de sus teorías implícitas y de sus prácticas.

La responsabilidad directiva no debe limitarse, sin embargo, a facilitar la generación de aprendizajes informales, individuales y colectivos. El directivo debería garantizar que estos aprendizajes se transfieren a la esfera organizativa y, por tanto, generan un valor para el centro escolar. Se enfatiza en esta última función directiva, ya que la gran mayoría de las actuaciones presentadas en la Tabla 2 van encaminadas exclusivamente a la facilitación del aprendizaje informal y no tanto a la integración de éste en la estrategia formativa del centro escolar.

No se trata sólo de plantear un conjunto de actuaciones directivas, de carácter prescriptivo, descontextualizadas e independientes entre sí para empoderar al profesorado respecto a la realización de actividades que facilitan la construcción de aprendizaje informal. Se trata de valorar la necesidad de crear una estrategia

directiva orientada a la integración del aprendizaje informal como parte del propio aprendizaje organizativo.

El diseño de esta estrategia directiva implicaría un primer replanteamiento del centro escolar como organización (sus objetivos, su estructura, sus recursos, sus relaciones, etc.). No únicamente se busca la disposición de condiciones favorecedoras, que puede ofrecer el rol del directivo como facilitador, sino un cambio de concepción del centro escolar para considerarlo como un escenario de aprendizaje conformado por microescenarios, contextos abiertos a la experimentación, la investigación, la revisión sistemática de la práctica, la reflexión y discusión, la observación de compañeros, etc. De esta manera, a la vez que el directivo proporciona oportunidades para impulsar la capacidad profesional de su profesorado, puede desarrollar de manera integrada capacidad de aprendizaje del centro escolar.

Una estrategia directiva que contempla tres niveles interrelacionados de actuación puede avanzarse al respecto: (1) nivel individual-profesor, que prepara y ayuda al profesorado a construir aprendizajes conscientes a partir de sus prácticas profesionales; (2) nivel colectivo- relacional, que crea dinámicas de trabajo colaborativo para estimular la construcción colectiva de aprendizajes informales y (3) nivel organizativo, que instaura prácticas a nivel de centro para consolidar y preservar los aprendizajes informales de tal manera que complementen al conjunto de acciones formativas del centro. Sobre todo, la estrategia directiva debe dar sentido a la institucionalización del aprendizaje informal y a su integración en la propia estrategia formativa del centro.

Para acabar y a modo de resumen, la tabla 3 presenta las principales implicaciones de los anteriores tres niveles.

Tabla 3 Algunas implicaciones de la estrategia directiva para el desarrollo de aprendizajes informales

Aspectos de análisis	1. Nivel individual	2. Nivel colectivo	3. Nivel organizativo
Estímulos para el aprendizaje informal	Decisión y responsabilidad profesional. Posibilidad de innovación en la práctica profesional.	Procesos de evaluación colaborativa. Vínculos entre los puestos de trabajo.	Objetivos formativos de centro orientados a la construcción de aprendizajes informales. Aplicación inmediata e integrada de aprendizajes en el lugar de trabajo.
Condicionantes	Conocimiento del puesto de trabajo y del propio perfil profesional. Capacidad para identificar y aprender de las oportunidades de aprendizaje del trabajo. Capacidad para gestionar el propio aprendizaje.	Capacidad colectiva para gestionar los aprendizajes informales compartidos. Relaciones de confianza y seguridad.	Estructuras abiertas. Procesos de revisión permanente. Cultura que valora y apoya el aprendizaje.

Resultados	Mejora de la práctica profesional. Desarrollo de la identidad profesional.	Nuevos modelos de relación y relaciones de trabajo.	Nuevas prácticas y modalidades de trabajo.
-------------------	---	---	--

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agashae, Z. & 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.

Allen, N., Grigsby, B. & 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.

Amy, A. (2008). Leaders as facilitators of individual and organizational learning. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (3), 212-234. doi: 10.1108/01437730810861281

Beck, C. & Kosnik, C. (2014). *Growing as a Teacher. Goals and Pathways of Ongoing Teacher Learning*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Becker, K. & Bish, A. (2017). Management development experiences and expectations: informal vs formal learning. *Education + Training*, 59(6), 565-578. doi: 10.1108/ET-08-2016-0134

Bednall, T. & 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.

Bednall, T., Sanders, K. & 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.

Bredeson, P.A. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In Service Education*, 26 (2), 385-401.

Clark, R., Livingstone, D.W. & Smaller, H. (2012). *Teacher Learning and Power I the Knowledge Society*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Coldwell, M. (2017). Exploring the influence of professional development on teacher careers: A path model approach. *Teaching and Teacher Education*, 61, 189-198.

Cunningham, J. & Hillier, E. (2013). Informal learning in the workplace: key activities and processes. *Education +Training*, 55 (1), 37-51.

Day, C., Gu, Q. & 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.

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. doi: 10.4471/ijelm.2014.16

Döös, M., Johansson, P. & Wilhelmson, L. (2015). Beyond being present: learning-oriented leadership in the daily work of middle managers. *Journal of Workplace Learning*, 27 (6), 408-425. doi: 10.1108/JWL-10-2014-0077

Ellinger, A. & Bostrom, R. (2002). An examination of managers' beliefs about their roles as facilitators of learning. *Management Learning*, 33(2), 147-179

Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace: Studies in Continuing Education, 26 (2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & 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.

Haemer, H.D., Borges, J.E. & Kelli, S. (2017). Learning strategies at work and professional development. *Journal of Workplace Learning*, 29 (6), 490-506. doi: 10.1108/JWL-05-2016-0037

- Haiyan, Q. Walker, A. & 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. doi: 10.1177/1741143215623785
- Hamilton, R.J. (2013). *Investigating the role of the manager as a facilitator of ongoing informal work related learning* (Unpublished PhD thesis). University of Technology: Sydney.
- Hetzner, S., Heid, H. & Gruber, H. (2015). Using workplace changes as learning opportunities: Antecedents to reflection in professional work. *Journal of Workplace Learning*, 27 (1), 34-50. doi.org/10.1108/JWL-12-2013-0108
- Hirsh, W. (2015). The role of the line in talent management. IES Perspectives on HR. 2015. Brighton: Institute for Employment Studies.
- Jones, M. & Dexter, S. (2014). How teachers learn: the roles of formal, informal, and independent learning. *Education Tech Research Dev*, 62, 367-384.
- Jones, M. & 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.
- Jurasaitė-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. doi: 10.1108/13665620910954201
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23 (4), 387-405. doi: 10.1080/13540602.2016.1211523
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1111-1150.
- Leithwood, K. (1992). The principal's Role in teacher development. En M. Fullan & Hargreaves, A. (Eds), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86-103). New York: Routledge.

Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A.F., Giancaspro, M.L. & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19 (1), 1-17. doi: 10.1111/ijtd.12044

Margaryan, A., Littlejohn, A. & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Development*, 17 (4), 245-259. doi: 10.1111/ijtd.12013

McMillan, D., McConnell, B. & O'Sullivan, H. (2016). Continuing professional development – why bother? Perceptions and motivations of teachers in Ireland, *Professional Development in Education*, 42 (1), 150-167. doi: 10.1080/19415257.2014.952044

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2014), Guía del Profesorado Estudio Internacional sobre docencia y aprendizaje (TALIS) 2013. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing*. doi: 10.1787/9789264221932-es

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014), Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing*. doi: 10.1787/9789264196261-en

Parding, K. & 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, doi: 10.1108/JWL-03-2017-0023

Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Vol. 1: Política y práctica*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Respetto, M. (2013). Networked informal learning, and continuing teacher education. En G.Trentin, & M. Respetto, (Eds.). *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning* (pp. 183-207). Oxford and Cambridge: Chandos Publishing.

Shapiro, J.K. (2003). Exploring Teachers' Informal Learning for Policy on Professional Development (Tesis de doctorado inédita). Rand, Santa Monica.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2014). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. En Krolak-Schwerdt, S., Glock, S. & Böhmer, M. (Eds.). *Teachers' Professional Development Assessment, Training, and Learning* (pp. 97-122). Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Shoshani, A. & 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.

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, doi: 10.1080/19415257.2015.1114507

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.

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, Linköping, Suecia.

Warhurst, R.P. (2013). Learning in an age of cuts: managers as enablers of workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 25(1), 37-57.

Warhurst, J. (2016). Aprendizaje situado y aprendizaje conectado: implicaciones para el trabajo. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Watkins, K. & Marsick, V. (1992). Towards a theory of informal and incidental learning in organizations. *International Journal of Lifelong Education*, 11 (4), 287-300. doi: 10.1080/0260137920110403.

Wyatt, M. & Ager, E. (2017). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal*, 71 (2), 171-185. doi: 10.1093/elt/ccw059