

PERFIL BIOGRÁFICO DE DIRECTORAS DE INSTITUCIONES ESCOLARES QUE IMPARTEN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL

ICIAR DUFRAIX / IGNACIO FIGUEROA-CÉSPEDES

Resumen:

El objetivo de este estudio es identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá, Chile. Para ello, se planteó un diseño cualitativo, biográfico-narrativo, contando con la participación de cuatro directoras. Para recoger la información se utilizó la entrevista semiestructurada de orientación narrativa, que abarcó las distintas etapas de sus trayectorias. Los datos se procesaron mediante un análisis temático inductivo. Los hallazgos dieron cuenta de seis temas comunes en sus trayectorias biográficas: apoyo familiar, características de la personalidad, ejercicio del liderazgo, excelencia académica/profesional, habilidades interpersonales y vocación. El trabajo concluye que el capital biográfico de las directoras desempeña un papel fundamental en la construcción identitaria de su liderazgo, especialmente desde una perspectiva sensible al género.

Abstract:

This study aimed to identify the biographical profile of female principals of schools that provide secondary technical-professional education in the Tarapacá Region, Chile. To do so, a qualitative, biographical-narrative design was used, with the participation of four female principals. The authors used semi-structured interviews with a narrative orientation to collect the information, which covered the different stages of their trajectories. The data were processed through an inductive thematic analysis. The findings revealed six common topics in their biographical trajectories: family support, personality characteristics, leadership, academic/professional excellence, interpersonal skills, and vocation. The author concludes that the biographical capital of female principals plays a fundamental role in the identity construction of their leadership, especially from a gender-sensitive perspective.

Palabras clave: liderazgo; papel del director; educación media; mujeres; biografías.

Keywords: leadership; principal's role; secondary education; women; biographies.

Iciar Dufrax: investigadora de la Universidad de Tarapacá, Facultad de Ciencias Sociales. Iquique, Región de Tarapacá, Chile. CE: idufrax@academicos.uta.cl / <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>

Ignacio Figueroa-Céspedes: académico-investigador de la Universidad Diego Portales, Facultad de Educación. Santiago, Chile. CE: ignacio.figueroa@mail.udp.cl / <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>

Introducción

Existe consenso investigativo sobre la relevancia del liderazgo directivo (De la Vega Rodríguez, 2022; Silva Lusquiños, 2019), ya sea para la mejora de la docencia o para la implementación de procesos organizativos eficaces (Davis, Darling-Hammond, LaPointe y Meyerson, 2005). Se define como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009:20). En efecto, las y los directores desempeñan un papel central en las dinámicas organizativas de la escuela, siendo responsables de establecer directrices comunes y crear climas de trabajo positivo (Ritacco Real y Amores Fernández, 2019). El liderazgo directivo es, por tanto, un concepto complejo que ha transitado desde un enfoque en atributos personales innatos hacia una perspectiva transformadora que reconoce su relevancia para la mejora escolar (Leithwood, Day, Sammons, Harris *et al.*, 2006).

Al igual que las identidades del profesorado, las identidades de las y los líderes educativos son múltiples, se construyen y reconstruyen subjetivamente a lo largo de la experiencia y pueden cambiar mediante las interacciones entre los valores personales y los de la comunidad (Crow, Day y Møller, 2017). En este contexto, la identidad profesional resulta de diversos procesos de socialización, que son simultáneamente estables y provisionales, individuales y colectivos, subjetivos y objetivos, y tanto biográficos como estructurales (Dubar, 2000). Así, los elementos que constituyen las trayectorias biográficas de las y los directores de instituciones educativas desempeñan un papel importante en la formación de una “identidad profesional compuesta”, en coordinación con aspectos como el género, la cultura, la clase social, además de sus propios valores, atributos y actitudes (Crow, Day y Møller, 2017).

En esta construcción identitaria del liderazgo, las investigaciones de Easley y Elmeski (2016) y Hancock, Müller y Wang (2016) revelaron que el componente motivacional es crucial para la formación de las y los directores escolares, observando tres factores que desalientan asumir el rol: estrés, salarios que no reflejan las múltiples responsabilidades y el tiempo y la complejidad que implica la posición, generando una vocación tensionada. Aun así, Rodríguez-García, Longás-Mayayo, Chamarro-Lusar y Riera-i-Romani (2022) evidenciaron altos niveles de pasión armoniosa en directoras(es) de Chile y Cataluña, entendida como un compromiso libre y voluntario con su trabajo. En efecto, la vocación es un proceso dinámico,

relacionado con la trayectoria biográfica y articulado con la identidad profesional (Celis Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020).

En lo que respecta a las diferencias de género en el liderazgo, las mujeres muestran habilidades para colaborar eficazmente con otras(os), creando entornos de trabajo más igualitarios (Kaiser y Wallace, 2016) y centrados en las personas (Esser, Kahrens, Mouzoughi y Eomois, 2018). En tanto, las lideresas también exhiben una orientación al poder, capacidad de imponerse y demostrar dominio, perseverancia, personalidad fuerte y equilibrada, disposición para correr riesgos y resistencia al estrés (Esser *et al.*, 2018). Las autoras relacionan estos atributos con el liderazgo masculino, dando cuenta de una construcción identitaria que busca adaptarse a un contexto masculinizado.

En cuanto al liderazgo directivo en instituciones educativas, Weinstein, Marfán y Muñoz (2012) revelaron que el profesorado considera que las directoras tienen prácticas de liderazgo más efectivas y mejores competencias profesionales que sus colegas hombres, destacando la dimensión personal (honestidad, respeto, compromiso, empatía, entre otros). Ponce de León y Horn (2012), por su parte, concluyeron que su liderazgo, también a juicio del profesorado, es más efectivo que el de los directores hombres.

Siguiendo esta línea, Bustos Carrasco, Oros Astudillo, Álvarez Antonelli y Rebolledo Lippians (2015) dieron cuenta de que el liderazgo de las directoras chilenas se caracteriza por tener una serie de particularidades: consideración de varios puntos de vista al tomar decisiones, atención de múltiples tareas, disposición al cuidado y gestión de dispositivos locales en apoyo al rol materno de las docentes, atributos también valorados por las directoras investigadas. En tanto, Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) revelaron que las directoras se focalizan en las relaciones interpersonales, generando vínculos empáticos y ambientes positivos a lo largo de su trayectoria. Estas habilidades emocionales y su preocupación por las y los demás, junto con la generación de confianza, son aspectos fundamentales que se evidencian en su desempeño y que, a juicio de las autoras, son atributos relacionados con la “ética del cuidado” (Gilligan, 2013).

Al hilo de lo anterior, Murakami y Törnsten (2017) resaltan los desafíos que enfrentan las directoras al asumir roles que, a menudo, son destinados a los hombres, subrayando la importancia de explorar la relación entre género y liderazgo en el ámbito de la dirección. Asimismo, Fuller (2017) destaca la necesidad de adoptar un enfoque feminista del liderazgo direc-

tivo basado en la justicia social, debido a la escasa participación de las mujeres por falta de reconocimiento de sus capacidades, de recursos o de oportunidades. En efecto, las identidades de las mujeres líderes se erigen frente a obstáculos que comúnmente podrían dificultar, desalentar o limitar la búsqueda de puestos de responsabilidad (Arar y Shapira, 2016; Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia, 2023).

En este sentido, Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia (2023) concluyeron que las directoras, al enfrentarse a situaciones desafiantes a lo largo de su trayectoria, desarrollaron la capacidad de adaptarse y recuperarse (resiliencia), así como ciertos estilos de liderazgo basados en el diálogo y la comunicación. Estas formas de adaptación y de construcción de un liderazgo propio son influidas por experiencias emocionales y morales que surgen desde la infancia (Galdames, Opazo y Morales, 2022; Murakami y Törnsen, 2017; Moorosi, 2020), especialmente del entorno familiar (McCain y Matkin, 2019). Por su parte, Moorosi (2020) y Murakami y Törnsen (2017) revelaron que tanto las vivencias tempranas en el hogar como en la escuela forjan características personales como la necesidad de logro, la asertividad y la confianza.

Ahora bien, desde 2004 la política educativa chilena comienza a impulsar acciones para incorporar el liderazgo como eje vertebral de la mejora de los centros escolares y de los aprendizajes. Por ejemplo, se reconoce el rol de las y los directores como líderes educativos y responsables del Proyecto Educativo Institucional, se crea el incentivo de postulación para equipos directivos mediante la Asignación por Desempeño Colectivo y se elabora el Marco para la Buena Dirección (publicado en 2005 y revisado en 2015) (Weinstein, Beca y Muñoz, 2020; Núñez, Weinstein y Muñoz, 2012). Sin embargo, la gestión institucional y directiva aún muestra una mayor participación de hombres en cargos directivos, la que se hace más evidente en la Educación Media Técnico Profesional (en adelante EMTP), formación orientada a desarrollar competencias vinculadas a una especialidad técnica para facilitar la transición al mundo laboral (Ministerio de Educación, 2019).

Así, pese al interés manifiesto de la política pública por aumentar la cantidad de mujeres líderes y de la producción académica por visibilizar el liderazgo de directoras escolares, los estudios sobre liderazgo directivo han centrado su interés en la pesquisa/desarrollo de competencias (Muñoz y Marfán, 2011) y el análisis/definición de las prácticas necesarias para

el ejercicio del cargo (Ministerio de Educación, 2015), sin hacer distinción de género. Además, son escasas las investigaciones que abordan el perfil biográfico de las directoras, lo que resulta menester dado que en la actualidad el número de directoras supera al de hombres (Ministerio de Educación, 2022).

En lo que respecta específicamente a la EMTP, también son diversas las iniciativas que empiezan a desplegarse para mejorar esta modalidad formativa, a saber: Ley 21.091; Ley 20.910; Decreto 848/2016; Estrategia Nacional de la Formación Técnico Profesional (Ministerio de Educación, 2020); creación de los Centros de Liderazgo Escolar; y promoción de la participación de mujeres debido a la brecha de género que se aprecia en este sector educativo (Sevilla, 2015; Sevilla, Sepúlveda y Valdebenito, 2019; Sevilla, 2021). Lo anterior cobra relevancia dado que en la Región de Tarapacá existen 29 instituciones escolares que imparten EMTP a 5,631 estudiantes, representando el 32% de la matrícula de enseñanza media de la región. De estas instituciones, 13 son lideradas por mujeres (Ministerio de Educación, 2019).

En suma, comprender las trayectorias biográficas de directoras de instituciones escolares que imparten EMTP es fundamental tanto para guiar su aprendizaje profesional (Da Conceição Passeggi, 2016) como para promover la participación de mujeres en cargos directivos y reducir las brechas de género denunciadas por la literatura, lo que adquiere especial relevancia dada la perspectiva androcéntrica que históricamente ha dominado el ejercicio del liderazgo y este sector educativo. En virtud de lo expuesto, el presente estudio se planteó por objetivo identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá de Chile.

Metodología

El diseño metodológico se enmarcó en un paradigma fenomenológico/interpretativo de aproximación cualitativa y biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo Segovia, 2018), lo que es coherente con el objetivo general que persigue comprender las trayectorias biográficas de las participantes.

Participaron del estudio cuatro directoras, con una edad promedio de 45 años, que lideran instituciones escolares que imparten EMTP de la Región de Tarapacá. Estas instituciones ofrecen carreras como Mecánica Industrial, Administración, Contabilidad, Programación, Explotación

Minera, Electricidad, entre otras. La selección de las informantes se realizó de manera opinática-estratégica (Valles, 1997) considerando los siguientes criterios de representatividad: ser mujer, liderar instituciones escolares que imparten EMTP situadas en distintas localidades de la Región de Tarapacá (Iquique, Alto Hospicio y Provincia del Tamarugal) y que pertenecieran a diferentes dependencias (municipal, administración delegada y particular subvencionado). De este modo, a través de correo electrónico se invitó a participar del estudio a las 13 directoras que actualmente dirigen instituciones escolares que imparten EMTP en la región (Ministerio de Educación, 2019). En este primer contacto se explicitó el objetivo de la investigación y las implicaciones de su colaboración, consiguiendo la participación voluntaria de las cuatro directoras que finalmente participaron de este estudio. Algunas de sus características y de la institución escolar que dirigen se exponen en la tabla 1.

TABLA 1

Características de las informantes y de la institución escolar

Informante	Años de directora	Dependencia	Matrícula	Localidad
Directora 1	4	Municipal	570	Iquique
Directora 2	4	Particular subvencionado	360	Iquique
Directora 3	5	Administración delegada	215	Alto Hospicio
Directora 4	3	Administración delegada	130	Provincia Tamarugal

Fuente: elaboración propia.

La información se obtuvo a través de entrevistas semiestructuradas de orientación biográfico-narrativa (Bolívar y Domingo Segovia, 2018), cuya pauta siguió las recomendaciones de los trabajos de Carrasco Sáez y Barraza Rubio (2021) y Figueroa-Céspedes y Guerra (2023). De esta forma, se aplicó un guion de entrevista que abordó diversas etapas de la trayectoria biográfica de las directoras: infancia/escuela, universitaria y profesional. Este guion facilitó un análisis profundo de cada fase de su desarrollo personal y profesional, explorando temáticas clave para comprender la construcción de su liderazgo

desde una óptica retrospectiva. El enfoque implementado permitió a las directoras reconstruir narrativamente su trayectoria vital, proporcionando una visión contextualizada y densa de sus experiencias a lo largo del tiempo. Este proceso de recogida de información incluyó la coindagación, donde el diálogo reflexivo entre el equipo investigador y las participantes permitió explorar áreas emergentes. Esto facilitó una comprensión profunda de sus trayectorias y la construcción del perfil biográfico común.

En total, se efectuaron 16 entrevistas a través de Zoom en fecha y hora definida por las directoras participantes, las cuales se coordinaron a través de correo electrónico, se realizaron por el y la investigadora responsables y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una. Todos los relatos fueron registrados en audio, previa autorización para su posterior transcripción, sistematización y análisis. El detalle de las entrevistas se expone en la tabla 2.

TABLA 2
Cantidad y duración de las entrevistas

Informante	Cantidad de entrevistas	Duración entrevistas
Directora 1	5	311 minutos, 5 horas aprox.
Directora 2	4	224 minutos, 3 horas aprox.
Directora 3	3	198 minutos, 3 horas aprox.
Directora 4	4	242 minutos, 4 horas aprox.

Fuente: elaboración propia.

Como estrategia de análisis se efectuó un análisis temático (Braun y Clarke, 2006) con apoyo del software MAXQDA. Para ello, se transcribieron las entrevistas y se leyeron sistemáticamente, estableciendo los códigos iniciales de forma inductiva. Posteriormente, se identificaron los temas generando un proceso de validación mediante triangulación de autoras(es). Por último, se definieron los nombres de los temas produciendo el reporte. El detalle de temas y subtemas que emergieron en todas las etapas de la trayectoria biográfica de las directoras (infancia/escuela, universitaria y profesional) se expone en la tabla 3.

TABLA 3

Temas y subtemas emergentes en las trayectorias biográficas de las directoras (etapas infancia/escuela, universitaria y profesional)

Temas	Subtemas
Apoyo familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Familia nuclear - Familia construida
Características de la personalidad	<ul style="list-style-type: none"> - Extrovertida - Desafiante - Determinante - Autoexigente - Resiliente - Independiente
Ejercicio del liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> - Ámbito educativo - Ámbito profesional - Ámbito personal
Excelencia académica/profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes destacadas - Profesional destacada - Formación continua
Habilidades interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> - Relación con compañeros/as y profesores - Relación con colegas y superiores - Relación con estudiantes
Vocación	<ul style="list-style-type: none"> - Vocación docente - Vocación de gestión - Vínculo con la EMTP

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el estudio se desarrolló bajo la aprobación del Comité Ético Científico Acreditado de la Universidad de Tarapacá, Chile, previa firma del consentimiento informado y resguardando las siguientes consideraciones éticas: negociación, colaboración, confidencialidad, anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento (Flick, 2014; Simons, 2009).

Resultados

En el presente apartado se expone la interpretación de la información obtenida conforme a los temas declarados en la tabla 3, los cuales emergen en todas las etapas de la trayectoria biográfica de las directoras (infancia/escuela, universitaria y profesional). Dado que las informantes presentan trayectorias biográficas significativamente similares, las citas se seleccionaron de acuerdo con su capacidad informativa y representativa del análisis efectuado. Para facilitar su identificación, en la tabla 4 se detalla la nomenclatura utilizada.

TABLA 4

Nomenclatura

	Nomenclatura
Directora 1	D1
Directora 2	D2
Directora 3	D3
Directora 4	D4
Entrevista	E
Número de entrevista	E1, E2, E3, E4, E5

Fuente: elaboración propia.

Las trayectorias de las directoras ponen de manifiesto la importancia de factores clave que han influido en su desarrollo personal y profesional y, de este modo, en la construcción de su liderazgo. A través de sus experiencias se identifican diversas categorías que se presentan de manera transversal en todas las etapas analizadas (infancia/escuela, universitaria y profesional), las cuales han sido determinantes en su éxito y forma de liderar: *a)* apoyo familiar, tanto de la familia nuclear como de la construida; *b)* características de la personalidad, incluyendo extroversión, determinación, autoexigencia y resiliencia; *c)* ejercicio del liderazgo en diversos contextos; *d)* excelencia académica y profesional, con reconocimientos y destacadas actuaciones;

e) habilidades interpersonales, manteniendo relaciones positivas basadas en el respeto y la comunicación efectiva; y f) vocación por la docencia, la gestión y la EMTP.

Apoyo familiar

El apoyo familiar experimentado por las directoras se destaca por una comunicación sólida y acompañamiento continuo desde la infancia, tanto de la familia de origen como de la construida posteriormente. Desde niñas fueron incentivadas a participar en discusiones, expresar opiniones y formular preguntas, lo que fortaleció su argumentación y defensa de derechos. Sus familias promovieron la lectura, el pensamiento crítico y la igualdad de género, brindando confianza y apoyo emocional constante, dinámica que continúa en la actualidad.

En específico, la **familia nuclear** (padres y hermanos) es un elemento clave y distintivo de la trayectoria biográfica de las directoras. En ese sentido, comparten la experiencia de haber tenido padres que *fomentaban la comunicación*, alentándolas a participar, a expresar sus opiniones y formular preguntas: “Siempre nos hacían participar, preguntar, decir qué opinábamos. Y llegó un momento que ni siquiera me lo preguntaban, yo simplemente *metía la cuchara*,¹ iba y me hacía valer [...]. Mis papás son bien propulsores en eso” (D4. E1. Etapa infancia/escuela).

Asimismo, coinciden en haber recibido desde temprana edad el *estímulo hacia la lectura*: “Nuestra casa siempre fue como ¡ah, mira! ahí van los chicos que estudian, ahí están los que en la casa tienen biblioteca [...]. Mis papás siempre se preocuparon de comprarnos libros” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Y haber sido impulsadas a *defender sus derechos* cuando fuese necesario, siempre de manera respetuosa y con sólidos argumentos: “Mi papá siempre dijo, nunca dejes que nadie te diga nada, tú siempre argumenta, pero con respeto, pero siempre argumenta, no dejes que te pasen a llevar. Siempre tengo como ese discurso en la mente” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Sumado a lo expuesto, coinciden el haber pertenecido a un grupo familiar que, pese a la época, promovía el *trato igualitario* y respeto tanto de hombres como de mujeres:

En mi casa no formaron esa diferencia de género [...]. Nunca sentí que me discriminaran en la casa, así como: el papá es el que habla o al papá se

le sirve primero, o los hijos tienen estas regalías por sobre... A todos nos mandaban igual. Si había que sacudir, todos sacudíamos (D4. E1. Etapa infancia/escuela).

En ese escenario, se les permitía *explorar terrenos* que tradicionalmente se percibían exclusivos para niños: “Me gustaba mucho jugar a las cosas de hombres y me trataban como marimacha, “juanita tres cocos”,² me acuerdo que me decían [...]. Yo creo que tal vez por mi personalidad extrovertida sentía que esos juegos eran más entretenidos” (D1. E1 Etapa infancia/escuela).

Y las impulsan a tomar sus *propias decisiones*, demostrando confianza y respeto por el camino elegido: “Me dijeron que yo decidiera, nunca me impusieron nada. Como le digo, era una adolescente muy madura, yo siempre justificaba mis decisiones. Y como tengo un historial de ser bien portada, causa y consecuencia, lo que decidiera era pertinente” (D3. E1. Etapa universitaria).

La **familia construida** –pareja y/o hijas(os)–, por su parte, también desempeña un papel fundamental en las trayectorias de las directoras. Al respecto, coinciden en reconocerla como un sólido soporte emocional, acuden a ella para tomar decisiones y obtienen apoyo y comprensión frente a las elecciones tomadas: “Lo conversé con mi hijo. Sí, yo siempre converso todo con mis hijos y ellos por supuesto me dijeron, sí, tienes que hacerlo [...]. Lo comenté con mi familia y ellos me apoyaron” (D2. E4. Etapa profesional).

En esta categoría, el perfil biográfico muestra que la base de comunicación y estímulo intelectual ofrecida por la familia nuclear, junto con el apoyo emocional continuo brindado por la familia construida, ha sido fundamental en las trayectorias de las directoras. Desde la infancia, la familia nuclear fomenta la comunicación abierta, la participación, el pensamiento crítico y la defensa de derechos, promoviendo su independencia y autoconfianza. Por otro lado, la familia construida brinda un sólido soporte emocional y apoyo, contribuyendo significativamente a su bienestar subjetivo y éxito profesional. Estos elementos han marcado positivamente cada etapa de sus vidas, destacando la importancia del cuidado y apoyo familiar en sus logros y satisfacción personal.

Características de la personalidad

Otra de las características distintivas de las directoras guarda relación con atributos de su personalidad que se han mantenido estables durante toda

su trayectoria biográfica. Estas características incluyen ser extrovertidas, participativas y desafiantes, expresando descontentos y enfrentando las injusticias desde etapas tempranas. Son determinantes, con convicción para alcanzar sus metas pese a las adversidades, y autoexigentes, siempre buscando la mejora continua. Además, muestran resiliencia e independencia, siendo capaces de superar dificultades mediante el esfuerzo y la confianza en sí mismas.

En específico se caracterizan por una personalidad *extrovertida*, manifestando haber participado en distintas actividades extracurriculares durante el jardín infantil, la etapa infancia/escuela y la universidad:

Yo me hacía notar, pues era como la que se hacía notar por lo extrovertida y por lo inquieta [...]. Yo jugaba hasta con los hombres, o sea, andaba jugando a la pelota, fútbol, lo que me pusiera. Hasta el día de hoy soy inquieta (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

En la universidad pasé por todos los talleres [...]. Hacía tenis de mesa, voleibol, jugaba fútbol femenino cuando en ese tiempo nadie jugaba fútbol femenino [...]. Estuve en arte, en debate, en muchos grupos de estudio y también de actividades que complementaban tu currículum (D3. E1. Etapa universitaria).

Asimismo, tienen una personalidad *desafiante*, al no tener tapujos para expresar lo que les molesta o reclamar alguna injusticia:

Tengo un carácter muy fuerte, entonces, se me notaba mucho mi desagrado, o cuando no estaba a gusto en algunas situaciones lo decía. Yo creo que era bastante osada para ese tiempo para decir muchas cosas (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Cuando yo estaba cursando mi último año de carrera, yo ya había ingresado a trabajar [...]. Y yo creo que inspiraba un poco esta sensación de la niñita pequeña, sin fuerza, que no iba a poder enfrentar el mundo. Pero, sin embargo, lo que me acompañaba es que tenía carácter y personalidad. Por lo tanto, era muy chiquita, muy flaquita, pero siempre tuve personalidad para argumentar, para expresar mis ideas, para poder, en el fondo, comentar las cosas que me parecían como las que no me parecían (D4. E2. Etapa universitaria).

Otra característica de la personalidad de las directoras es su *determinación*, al mostrar firmeza y convicción para lograr los objetivos y metas propuestas pese a la adversidad y los desafíos que surgen en el trayecto.

Una vez le dijo que por qué no me retiraba del colegio, que yo nunca iba a ser alguien en la vida [...], entonces yo pesqué a mi mamá y le dije: “vamos mami, no escuche esto, eso no va a ser así”. Cuando salí de la universidad fui a donde él [...]. Le mostré mi título y le dije: “usted una vez me dijo que nunca iba a ser alguien en la vida y ahora somos colegas” (D2. E1. Etapa infancia/escuela).

Lo hice y no la pensé dos veces [...], moví mis hilos, mis contactos y funcionó, resultó. Y, aparte, yo soy bien catete también, vamos a decir las cosas como son, yo, cuando me propongo algo, soy como los caballos (D1. E5. Etapa profesional).

Asimismo se definen por ser *autoexigentes*, al procurar que sus productos y resultados sean de alta calidad, estando acostumbradas a ello, evidenciando una alta capacidad de autocrítica:

A veces me frustraba un poco que me costara más que al resto [...]. Venir de ser los primeros lugares en el colegio, de lo cual yo estaba orgullosa, y en la universidad fue porrazo en el suelo, conocí los *rojos*.³ Entonces, me sentía como perdida, era como ¿qué pasa?, o sea, ¿por qué no estoy logrando? Porque me autoexigía, me decía, si yo no soy tonta, ¿cómo no voy a poder con esta cuestión? (D1. E5. Etapa universitaria).

Me autoexigía, me colocaba metas, si veía más cantidad de notas insuficientes, me preguntaba si estaba haciendo algo mal, no puede ser que tantos niños tengan una nota deficiente [...]. ¿No será que nosotros hicimos mal la prueba? ¿Existe la posibilidad de que nos hayamos equivocado, o somos dioses? (D3. E2 Etapa profesional).

Otra característica es su *resiliencia*, al tener la capacidad de sobreponerse a las complejidades de las situaciones y los procesos sobre la base de que son capaces, considerando el esfuerzo como atributo clave y teniendo plena confianza en sí mismas para lograr lo cometido.

Reprobé dos veces álgebra [...], pero logré salir igual en los cinco años. Entonces, fui jugando con los créditos, adelanté muchos ramos [...]. Como que rompí el esquema. Cuando a uno le cuesta, igual se puede esforzar y obtener buenos logros, y fue un buen paso, creo que eso, fui *matea*,⁴ me costó, pero disciplinada (D4. E1. Etapa universitaria).

Me costó el doble que mis compañeros, pero lo logré igual, pero a punta de mi esfuerzo, a punta de sacrificio [...]. Me costó, pero lo logré, y eso para mí es un orgullo (D1. E1. Etapa universitaria).

Finalmente, las directoras se caracterizan por ser *independientes*, tomando decisiones que muchas veces las llevaron a alejarse del núcleo familiar y a emprender caminos profesionales de manera autónoma:

Yo nunca había salido más que uno que otro viaje de paseo por la ciudad. Igual uno es universitaria, grande, pero como siempre muy regalona. Mi mamá me dijo, te voy a dejar. Mamá, yo le dije, “¡ya, córtala! estoy grande, yo me voy sola, arriendo allá, me las arreglo y te cuento”, y me fui (D3. E1. Etapa universitaria).

Me quedé acá y acá estoy, fuera de mi zona de confort. Me vine sola, sin redes de apoyo, a más de 1,800 kilómetros de distancia. Después me traje a mi gato, sin conocer el lugar, sin conocer a nadie, y ha sido toda una aventura (D4. E2. Etapa profesional).

En suma, las directoras destacan por sus logros profesionales y una personalidad multifacética, adaptable y resiliente. Sus experiencias biográficas integran extroversión, participación, desafío, determinación, autoexigencia y autonomía, configurando un liderazgo sólido y flexible. Estos atributos han sido clave para su éxito individual y representan un modelo inspirador y efectivo en los contextos diversos y complejos en los que laboran.

Ejercicio del liderazgo

Sumado a lo expuesto, las narrativas de las directoras convergen en haber desempeñado roles de liderazgo durante distintas etapas de sus trayectorias biográficas. Se trata de un liderazgo participativo, adaptativo, estratégico y orientado a resultados, con énfasis en la organización y la colaboración. Estas características son fundamentales para liderar equipos de manera

efectiva en diferentes contextos. Por ejemplo, en el ámbito educativo, en la etapa escolar participaron en las directivas de sus cursos: “Era presidenta de mi curso, pero, además, después fui por cuatro años, en la media, la presidenta del Centro de Estudiantes” (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

En la etapa universitaria, por su parte, se percibe un periodo de latencia en el ejercicio del liderazgo, principalmente gatillado por las múltiples responsabilidades académicas: “No participaba de muchas cosas por lo mismo, o sea, para mí, ir a una fiesta o participar de algo en la universidad era un lujo, porque generalmente tenía que estar ‘así’ con los libros que nos hacían leer” (D1. E1. Etapa universitaria).

Posteriormente, en el ámbito profesional, coinciden en haber ejercido distintos cargos de líderes medios: “Empecé con los cargos, primero, de jefa de departamento, después fui coordinadora y después pasé a tener el cargo de directora [...], y en la coordinación tengo que haberlo hecho bien, porque después de dos años pasé a tomar el cargo de directora” (D2. E4. Etapa laboral).

Y, en el ámbito personal, indicaron haber sido proactivas en diferentes situaciones extracurriculares que requerían de un líder para su organización y mejora: “Llegué en la época en que Educación Física tenía que presentar una coreografía [...]. Entonces, dije, “¿saben qué chiquillas? propongo esto, hagamos esto, ¿les parece que lo hagamos así?” y les propuse. Fui la líder de ese equipo [...], o sea, organicé todo” (D3. E3. Etapa infancia/escuela).

En síntesis, las narrativas de las directoras muestran un patrón de liderazgo transversal que atraviesa diversas etapas de sus vidas. Desde la presidencia en cursos escolares hasta roles de coordinación y dirección en el ámbito profesional demuestran un liderazgo participativo, estratégico y orientado a resultados. Este rasgo, moldeado por sus experiencias familiares y educativas, se observa en su capacidad para organizar, colaborar y motivar equipos en contextos variados, demostrando así su influencia en la sociedad y el trabajo.

Excelencia académica y profesional

Otro de los aspectos que une las trayectorias biográficas de estas directoras es la excelencia académica y profesional. Esta se caracteriza por el buen rendimiento académico, la habilidad para enseñar y ayudar a otros y el reconocimiento y desarrollo profesional producto de la dedicación a la formación continua. En el ámbito escolar y universitario se distinguieron

por ser estudiantes destacadas, obteniendo buenas calificaciones y sobresaliendo entre sus compañeras(os).

Me gustaba estudiar, así que era *mateita*, estaba en los primeros lugares. Entonces, muy preocupada de mis cuadernos, muy ordenada [...]. Súper ordenadita con mi presencia también (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

Mi perfil era como niña *matea* [...]. Salí premiada dentro de la universidad estatal como la mejor (D4. E1. Etapa universitaria).

Por tal motivo, constantemente ayudaban a sus compañeras(os) a estudiar, quienes las buscaban por su forma de enseñar y alta capacidad.

Toda mi vida escolar fui ayudando a mis compañeros, a los que les costaba, iba a las casas [...]. Los profesores me ponían a ayudar a mis compañeros [...]. Me gustaba mucho ayudar y que el resto también aprendiera (D1. E1. Etapa infancia/escuela).

Me acuerdo que siempre estudiaban ellas y me llamaban para estudiar, [...] me daban Coca-Cola con café para que yo les explicara [...]. Nos juntábamos mucho y yo tenía que ir a apoyarlas porque se me hacía muy fácil (D2. E1. Etapa universitaria).

En lo que respecta al ámbito profesional, coinciden en haber obtenido distintos tipos de reconocimiento por parte de sus colegas y superiores, tanto en su labor docente como en el ejercicio de cargos de líderes medios:

Todos los años premiaban a los mejores profesores, a final de año hacían una nueva ceremonia. Yo creo que tengo fácil 10 galvanos [reconocimientos] (D1. E5. Etapa profesional. Reconocimiento de colegas y estudiantes).

El director me habla a finales de 2018, que tiene varios ofrecimientos de trabajo, que es muy probable que el 2019 se fuera. Pero, en esa lógica de que se va, uno sigue la línea de sucesión, y el que tendría que tomar el puesto era mi jefe docente, pero él no pensó en el jefe docente, sino que me propuso a mí. (D3. E2. Etapa Profesional. Reconocimiento de superiores).

Esta orientación a la excelencia se refleja en su **formación continua**. Cuentan con diversas especializaciones y aprovechan diferentes instancias formativas para actualizar sus conocimientos y habilidades: “Me preocupé mucho de hacer diplomados, de estudiar varios magísteres, de hacer también temas psicológicos, desarrollar mis habilidades blandas. Entonces, ahí uno también se va puliendo” (D1. E5. Etapa profesional).

En resumen, la excelencia académica y profesional constituye un sello biográfico en las directoras. Su compromiso con la enseñanza y la formación continua ha sido reconocido a lo largo de su vida universitaria y profesional, reflejando una dedicación excepcional. Esta búsqueda constante de excelencia no solo ha definido su éxito personal, sino que también ha impactado positivamente en su entorno educativo y laboral.

Habilidades interpersonales

Otro de los elementos que destaca en las trayectorias de las participantes es la habilidad para relacionarse de manera efectiva con otras personas, cultivando relaciones positivas y duraderas. Como docentes y directoras promueven una comunicación cercana y respetuosa, demostrando así un compromiso genuino con establecer relaciones emocionalmente significativas en el ámbito educativo y profesional. De este modo, coinciden en haber desarrollado relaciones positivas con la mayoría de sus **compañeras(os) y docentes** tanto durante su etapa escolar como universitaria, con quienes mantienen contacto hasta la actualidad: “Tenía muchos compañeros, siempre andábamos todos juntos, jugaba con ellos y tenía muy buen *fiato*⁵ en general con ellos (D4. E1. Etapa infancia/escuela), “Con la jefe de carrera hasta el día de hoy nos comunicamos. Buena relación, muy buena relación” (D3. E1. Etapa universitaria).

Asimismo, las directoras destacan haber establecido buenas relaciones con sus **colegas y superiores**, reconociendo el apoyo que muchas(os) de ellas(os) les brindaron para sortear las dificultades o problemas de la vida laboral:

Muy buena relación con todos los colegas. Acá había este compañerismo, lo había y se notaba, y se notaba que había y que éramos uno, y ningún problema, yo me integraba súper bien (D2. E3. Etapa profesional. Relación con colegas).

Como UTP,⁶ como sabía que yo venía saliendo de la U, que era mi primer trabajo [...], tomó un rol muy activo conmigo de guiarme, pero no de *guatearme*,⁷ o sea, usted ya es profe, esto se hace así, pero con mucho cariño, me acompañó. Con ella somos amigas hasta el día de hoy (D1. E5. Etapa profesional. Relación con superiores).

Y, por último, se destacan por construir, tanto en la etapa de docente como de directora, vínculos armoniosos con sus **estudiantes**, fomentar una comunicación cercana y cultivar una relación basada en el respeto mutuo, pero sin dejar de lado su papel como formadoras. En este sentido, comparten el enfoque centrado en el aprendizaje como prioridad principal:

Nunca le he faltado el respeto a ningún niño, pero sí los voy a corregir [...]. Mi relación como docente, primero, tiene que ver con el respeto hacia las personas, con conocerlas profundamente e incorporar sus gustos personales a la planificación de la asignatura que estoy impartiendo. Eso me permite una mejor comunicación y un nivel de respeto importante (D3. E2. Etapa profesional. Docencia).

Tengo esa relación muy cercana con ellos y trato de mantenerla. Me acerco a ellos bastante, los escucho, los trato de apoyar siempre. Para mí, la prioridad son ellos. Pero también ellos saben que de pronto la directora también se puede enojar, porque, a lo mejor, hay algo que no funciona bien (D2. E4. Etapa profesional. Dirección).

En síntesis, destaca en las directoras un enfoque relacional que fomenta vínculos interpersonales cercanos y respetuosos desde la etapa escolar y universitaria hasta la profesional. La capacidad de comunicarse de manera empática y adaptarse a las necesidades individuales de estudiantes, colegas y superiores ha sido clave para establecer un entorno de trabajo armonioso y colaborativo. Además, su habilidad para mantener vínculos duraderos y significativos subraya su compromiso con el cuidado emocional y el respeto mutuo en todas las facetas de su vida.

Vocación

Otro aspecto que define a las directoras es su vocación por la docencia, la gestión y la EMTP. Desde temprana edad sienten motivación por la ense-

ñanza y confían en su capacidad para influir positivamente en jóvenes y en la sociedad. Su formación universitaria y experiencia docente enriquecen esta vocación. Destacan por su compromiso y habilidades de gestión, manteniendo vínculos estrechos con la EMTP desde su etapa como exestudiantes o docentes. Reconocen el impacto transformador de este sector educativo en el estudiantado y las comunidades al haberlo experimentado en primera persona.

Específicamente, respecto de su **vocación pedagógica** coinciden en sentir agrado y orgullo por ser parte de la formación de niños, niñas y adolescentes, siendo esta la razón principal por la que deciden dedicarse a la docencia: “Fue la mejor decisión. Creo que estudiar pedagogía y luego ejercer como profesor es una de las pocas carreras que nos permite cambiar vidas, impactar en los jóvenes, hacer un cambio” (D3. E1. Etapa Universitaria).

En lo que respecta a la **vocación de gestión**, convergen en estar siempre atentas a todo lo que sucede en las instituciones educativas que dirigen, en ser reconocidas por sus colegas por gestionar de manera eficiente y dar soluciones a los problemas o situaciones imprevistas que se suscitan en el día a día:

Trato de gestionar todas las cosas, soy muy trabajólica. Entonces, me dicen esto, que yo estoy acá y allá al mismo tiempo. Mi secretaria me dice: “¡uh!, ¿cómo lo hace?” [...], porque de repente tengo muchas cosas que hacer, mucha gente que atender, pero trato de hacer las cosas *al tiro* (D2. E4. Etapa profesional).

Finalmente, en cuanto al **vínculo por la EMTP**, comparten el haber sido estudiantes de colegios técnicos, haber ejercido como docentes en esta modalidad formativa y/o tener un compromiso especial con la formación técnica. Su trayectoria profesional refleja una profunda conexión con esta área, motivada por el descubrimiento de intereses, un fuerte compromiso y el deseo de generar un impacto positivo y diferenciador en la vida de las y los jóvenes:

No sabía a qué postular, porque estaban los colegios técnicos y estaban los colegios científico-humanistas [...], y yo opté por dar la prueba, para entrar al politécnico, que era el comercial (D2. E1. Estudiante de EMTP).

Me ofrecen la oportunidad de hacer clases para niños agricultores, entonces, ¿cómo me relaciono? Yo ingreso a colegios técnicos profesionales [...]. Desde ahí entonces sale toda esta línea hasta llegar a ser directora (D4. E1. Docente de EMTP).

Esto ya tiene que ver con mi amor a la educación técnica profesional [...]. Me di cuenta que la educación técnica profesional me necesitaba y que yo podía hacer un aporte en ese aspecto, de abrirle las puertas a los niños en el idioma (D1. E5. Vínculo con la EMTP).

En sus narrativas, las directoras destacan su vocación por la docencia, la gestión educativa y la EMTP. Motivadas por su formación universitaria y experiencias pedagógicas, buscan impactar positivamente en estudiantes y la sociedad. En la gestión educativa enfrentan desafíos cotidianos con eficiencia, son reconocidas por su capacidad para resolver problemas y tomar decisiones, redefiniendo el liderazgo ejercido por mujeres en la educación. Su conexión biográfica con la EMTP, ya sea como exestudiantes o docentes, refleja un compromiso profundo con esta modalidad educativa, percibida como clave para el desarrollo del estudiantado y las comunidades.

Conclusiones y discusión

Este estudio tuvo por objetivo identificar el perfil biográfico de directoras de instituciones escolares que imparten Educación Media Técnico Profesional de la Región de Tarapacá de Chile. Los resultados revelan que la trayectoria biográfica asociada a la construcción de su liderazgo está fuertemente marcada por experiencias tempranas vinculadas a sus entornos familiares y educativos. Tanto la similitud de sus experiencias como la permanencia de elementos clave que forjaron su liderazgo durante todas las etapas de sus trayectorias biográficas (infancia/escuela, universitaria y profesional) dan cuenta de un perfil biográfico distintivo que no solo revela la influencia de estos contextos y factores, sino también la profunda huella emocional que estas experiencias han dejado en su desarrollo personal y profesional, y, en consecuencia, en la construcción de su liderazgo.

Desde el sólido apoyo familiar que fomentó la comunicación abierta y la igualdad de género hasta las características personales de extroversión, desafío y resiliencia —fundamentales para la construcción de su liderazgo

efectivo en un contexto masculinizado como el de la EMTP— estas mujeres destacan por su excelencia académica y profesional. Más allá de las habilidades técnicas, poseen una capacidad notable para conectar emocionalmente con su equipo y comunidad educativa, demostrando una vocación auténtica por la educación y la gestión en el contexto específico de la EMTP. Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de Galdames, Opazo y Morales (2022), Moorosi (2020) y Murakami y Törnsen (2017), quienes sostienen que las experiencias emocionales en las etapas tempranas moldean el liderazgo directivo en el futuro. En este sentido, siguiendo a McCain y Matkin (2019), se puede afirmar que la identidad del liderazgo de las directoras se fundamenta, en gran medida, en el liderazgo que se desarrolló en su entorno familiar durante la infancia y adolescencia.

Además, las directoras muestran en sus trayectorias un desarrollo sostenido de características personales que fortalecen el ejercicio de su liderazgo. Sus relatos revelan que sus características personales (extrovertidas, determinantes, autoexigentes e independientes) les permiten enfrentar situaciones desafiantes en su quehacer profesional. Lo anterior se vincula con los hallazgos de Esser *et al.* (2018), quienes identifican la orientación que presentan las mujeres líderes hacia el poder, asociada a una personalidad fuerte y equilibrada, perseverancia y resistencia al estrés. Es interesante constatar cómo estos atributos se vinculan con las experiencias tempranas de liderazgo (en el colegio y la universidad), en las que despliegan sus características, enfrentándose a situaciones desafiantes y mostrando una trayectoria con una adecuada capacidad de resiliencia para adaptarse creativamente a sus entornos (Cruz González, Lucena Rodríguez y Domingo Segovia 2020; 2023; Esser *et al.*, 2018; Ritacco Real y Amores Fernández, 2019).

Las directoras también refieren en sus biografías que han desarrollado habilidades interpersonales y vínculos positivos a lo largo de su trayectoria, hecho que las aproxima a un liderazgo centrado en las interacciones y en el otro (cuidado). En este sentido, se demuestra una coexistencia de enfoques: por una parte, atributos personales centrados en el ejercicio del poder más “masculinos” (Esser *et al.*, 2018) y, por otra, habilidades relacionadas con el cuidado (Bustos Carrasco *et al.*, 2015; Carrasco Sáez y Barraza Rubio, 2021; Esser *et al.*, 2018; Kaiser y Wallace, 2016), dando cuenta de un fuerte sentido de empatía y de generación de confianza con otros a lo largo de sus trayectorias.

Las directoras ejemplifican cómo un entorno familiar que promueve la igualdad de género y desafía los roles tradicionales ha sido fundamental para su desarrollo profesional y éxito en posiciones de liderazgo. Este apoyo les ha permitido explorar y destacar en campos tradicionalmente masculinos, mostrando que el liderazgo efectivo se basa en habilidades individuales y no en estereotipos de género. Sus características personales, como la extroversión y la resiliencia, desafían normas preconcebidas sobre el rol de la mujer en el liderazgo, mientras que su vocación por la EMTP y su búsqueda de excelencia reflejan una integración efectiva de sus experiencias personales con las expectativas socioculturales, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades y estableciendo nuevos estándares para futuras generaciones.

También las directoras muestran un fuerte sentido de vocación, distribuido en una vocación pedagógica, orientada a la docencia, una vocación de gestión y liderazgo, asociado a su rol como directora, y una vocación orientada al contexto técnico profesional. Este sentido transformador presente en sus prácticas de forma transversal les permite resolver cuestionamientos emergentes dando cuenta del dinamismo de la vocación en el transcurso de la biografía docente (Celis Ibáñez y Sebastián-Balmaceda, 2020). Estas experiencias las llevan a buscar el sentido vocacional en distintos momentos vitales, con orientación transformadora ligada a los preceptos éticos de la justicia social, pero con huellas de sacrificio personal.

En suma, esta investigación revela las trayectorias biográficas de las directoras, evidenciando la interacción entre la experiencia familiar, escolar y comunitaria, enfocándose especialmente en aspectos clave como la resiliencia, la vocación y el cuidado, los cuales articulan su perfil biográfico. Estos hallazgos dan cuenta de la relevancia de comprender el capital biográfico (Da Conceição Passeggi, 2016) de las directoras y su influencia en la construcción identitaria de su liderazgo, especialmente desde una perspectiva sensible al género.

En cuanto a las limitaciones, cabe señalar que, dado los márgenes de la investigación cualitativa y la mirada biográfica narrativa, la investigación se orienta a profundizar en los significados de las participantes respecto de su experiencia, lo que impide generar proyecciones a otros colectivos o extender los resultados a otra población (Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016). De este modo, la escasa cantidad de participantes implica el

riesgo de discursos más homogéneos y, por consiguiente, de una posible saturación temprana de la información.

En relación con las proyecciones del estudio, y con intención de ampliar su alcance y recoger información en un tiempo más acotado, resultaría relevante abordar las trayectorias de las directoras a través de una entrevista focalizada y un cuestionario autobiográfico de aplicación masiva o utilizando metodologías mixtas. Continuar indagando en el perfil biográfico de las directoras de EMTP permitiría profundizar en aquellos hitos biográficos que contribuyen a la construcción identitaria de su liderazgo. Comprender las dinámicas de adaptación y transformación de sus entornos socioculturales permitirá reportar a la política pública sobre la necesidad de un enfoque situado y pertinente de formación inicial y continua del profesorado, especialmente desde una perspectiva sensible al género, que respalde y potencie el liderazgo de las mujeres en contextos altamente masculinizados como la EMTP.

Agradecimientos

Agradecemos a las directoras participantes por su colaboración y compromiso con la investigación, así como al Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED), Chile, por financiar este estudio gracias a la adjudicación del Concurso de Investigación en Educación Media Técnico Profesional, 2022.

Notas

¹ Chilenismo que refiere a opinar sobre un tema.

² Chilenismo que refiere a una mujer que tiene una expresión de género masculina.

³ Evaluaciones insuficientes.

⁴ Chilenismo que refiere a ser buena estudiante.

⁵ En Chile se refiere a la cohesión entre los miembros de un grupo.

⁶ Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica del Colegio.

⁷ Chilenismo que refiere a tratar de forma cariñosa a un(a) niño(a).

Referencias

- Arar, Khalid y Shapira, Tamar (2016). "Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel", *Gender and Education*, vol. 28, núm. 7, pp. 851-866. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1124070>
- Bolívar, Antonio y Domingo Segovia, Jesús (2018). "La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación", *Revista Brasileira*

- de Pesquisa (auto) biográfica*, vol. 3, núm. 9, pp. 796-813. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>
- Braun, Virginia y Clarke, Victoria (2006). "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bustos Carrasco, Carolina; Oros Astudillo, Silvana; Álvarez Antonelli, Daniela y Rebolledo Lippians, Bernardo (2015). "Presencia del enfoque de género en la gestión escolar chilena: significados y experiencias", *Temas de Educación*, vol. 21, núm. 1, pp. 97-97. Disponible en: <https://revistas.userena.cl/index.php/teduacion/article/view/655/776> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Carrasco Sáez, Andrea y Barraza Rubio, Diego (2021). "Una aproximación a la caracterización del liderazgo femenino: el caso de directoras escolares chilenas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 90, pp. 887-910. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300887&lng=es&tlng=es (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Celis Ibáñez, Luciano y Sebastián-Balmaceda, Christian (2020). "Representaciones sociales de la vocación docente", *Saberes Educativos*, núm. 5, pp. 120-148. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57819>
- Crow, Gary; Day, Christopher y Møller, Jorunn (2017). "Framing research on school principals' identities", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 20, núm. 3, pp. 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz González, Cristina; Lucena Rodríguez, Carmen y Domingo Segovia, Jesús (2020). "Female principals and leadership identity. A review of the literatura", *The International Journal of Organizational Diversity*, vol. 20, núm. 1, pp. 45-58. <https://doi.org/10.18848/2328-6261/CGP/v20i01/45-58>
- Cruz González, Cristina; Lucena Rodríguez, Carmen y Domingo Segovia, Jesús (2023). "Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts", *Management in Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 25-36. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Da Conceição Passegi, Maria (2016). "Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico", *Roteiro*, vol. 41, núm. 1, pp. 67-86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Davis, Stephen; Darling-Hammond, Linda; LaPointe, Michelle y Meyerson, Debra (2005). *School leadership study: Developing successful principals*, Stanford: Stanford Educational Leadership Institute. Disponible en: https://eclass.duth.gr/modules/document/file.php/KOM02221/10-Lec/10-WORKSHOP-School_Leadership_Study-2005.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- De la Vega Rodríguez, Luis Felipe (2022). "Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 48, núm. 1, pp. 231-250. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100231>
- Dubar, Claude (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París: Armand Colin.

- Easley, Jacob y Elmeski, Mohammed (2016). "From policy and practice to possibilities: The context of educational accountability in the U.S. and praxis of school leadership", en J. Easley y P. Tulowitzki (coords.), *Educational accountability – International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*, Nueva York: Routledge, pp. 34-53.
- Esser, Anke; Kahrens, Marion; Mouzugh, Yusra y Eomois, Ester (2018). "A female leadership competency framework from the perspective of male leaders", *Gender in Management*, vol. 33, núm. 2, pp. 138-166. <https://doi.org/10.1108/GM-06-2017-0077>
- Figuroa-Céspedes, Ignacio y Guerra, Paula (2023). "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en su formación inicial docente: narrativas de la construcción de la identidad profesional", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31, núm. 87. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Flick, Uwe (2014). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fuller, Kay (2017). "Women secondary head teachers in England: Where are they now?", *Management in Education*, vol. 31, núm. 2, pp. 54-68. <https://doi.org/10.1177/0892020617696625>
- Galdames, Sergio; Opazo, José y Morales, Paulina (2022). "Una decisión (inter)personal: estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile", *RLE. Revista de Liderazgo Educacional*, núm. 1, pp. 85-111. <https://doi.org/10.29393/RLE1-5UDSP30005>
- Gilligan, Carol (2013). *La ética del cuidado*, Barcelona: Fundació Víctor Grifóls i Lucas.
- Hancock, Dawson R.; Müller, Ulrich y Wang, Chuang (2016). "Motivating teachers to become school principals in the USA and Germany", *Journal of Global Research in Education and Social Science*, vol. 95, pp. 90-96. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.04.004>
- Jiménez Chaves, Viviana Elizabeth y Comet Weiler, Cornelio (2016). "Los estudios de casos como enfoque metodológico", *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 3, núm. 2. Disponible en: <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Kaiser, Robert B. y Wallace, Wanda T. (2016). "Gender bias and substantive differences in ratings of leadership behavior: toward a new narrative", *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 68, núm. 1, pp. 72-89. <https://doi.org/10.1037/cpb0000059>
- Leithwood, Kenneth (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación, Santiago de Chile: Fundación Chile. Disponible en: <https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Leithwood, Kenneth; Day, Christopher; Sammons, Pam; Harris, Alma y Hopkins, David (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*, Nottingham: National College for School Leadership. Disponible en: <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf> (consultado: 16 de octubre de 2023).
- McCain, Kate D. y Matkin, Gina (2019). "Emerging adults leadership identity development through family storytelling: A narrative approach", *Journal of Leadership Education*, vol. 18, núm. 2, pp. 159-170. <http://doi.org/10.12806/V18/I2/T3>

- Ministerio de Educación (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento y Experimentación Docente. Disponible en: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/05/201511131613560.MBDLE_2015.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la educación 2018*, Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2019/11/ANUARIO-2018-PDF-WEB-FINALr.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2020). *Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2217/mono-639.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Ministerio de Educación (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022 (con datos 2021)*, serie Evidencias, 55, Santiago de Chile: Centro de Estudios Mineduc. Disponible en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/11/EVIDENCIAS-55_2022_fd01.pdf (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Moorosi, Ponstso (2020). “Constructions of leadership identities via narratives of African women school leaders”, *Frontiers in Education*, vol. 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00086>
- Muñoz, Gonzalo y Marfán, Javiera (2011). “Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile”, *Pensamiento Educativo*, vol. 48, núm. 1, pp. 63-81. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>
- Murakami, Elizabeth T. y Törnsten, Monika (2017). “Female secondary school principals”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 45, núm. 5, pp. 806-824. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143217717273>
- Núñez, Iván; Weinstein, José y Muñoz, Gonzalo (2012). “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 371-398. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072>
- Ponce de León, María Paulina y Horn, Andrea (2012). “Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 325- 348.
- Ritacco Real, Maximiliano y Amores Fernández, Francisco Javier (2019). “Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 375-402. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200375&lng=es&nrm=iso&tlng=es (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Rodríguez-García, Eva; Longás-Mayayo, Jordi; Chamarro-Lusar, Andrés y Riera-i-Romani, Jordi (2022). “¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión

- en directivos de Chile y Cataluña”, *Estudios sobre Educación*, vol. 44, pp. 109-128. <https://doi.org/10.15581/004.44.005>
- Sevilla, María Paola (2015). *Trayectorias educativas en el contexto de la ETP. Educación técnica y género. Propuestas para construir trayectorias educativas y laborales no sexistas*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.cepal.org/sites/default/files/news/files/t2020-mpsevilla.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Sevilla, María Paola (2021). *La educación técnico-profesional y su potencial para mejorar la trayectoria educativa y laboral de las mujeres en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: una revisión regional*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/entities/publication/883565ff-f134-49d9-9cc9-8b27c01847b4> (consulta: 16 de octubre de 2023).
- Sevilla, María Paola; Sepúlveda, Leandro y Valdebenito, María José (2019). “Producción de diferencias de género en la Educación Media Técnico Profesional”, *Pensamiento Educativo*, vol. 56, núm. 1, pp. 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Silva Lusquinos, Corina (2019). “Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar: evaluación de un ciclo de capacitación de directores”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 23, núm. 2, pp. 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Simons, Helen (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Valles, Miguel (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis.
- Weinstein, José; Beca, Carlos Eugenio y Muñoz, Gonzalo (2020). “Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos”, en M. Corvera y G. Muñoz (eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, pp. 257-277. Disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/78612/3/LIBRO_HORIZONTES_FINAL_5_MARZO.pdf (consultado: 16 de octubre de 2023).
- Weinstein, José; Marfán, Javiera y Muñoz, Gonzalo (2012). “¿Colegas o jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile”, en J. Weinstein y G. Muñoz (coords.), *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?*, Santiago de Chile: Fundación Chile/Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 256-282. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=550072> (consulta: 16 de octubre de 2023).

Artículo recibido: 31 de octubre de 2023

Dictaminado: 18 de junio de 2024

Segunda versión: 22 de julio de 2024

Aceptado: 29 de julio de 2024