

Jessica Sánchez González

**IMPACTO EMOCIONAL DE LA DOCENCIA
Y LA DIRECCIÓN ESCOLAR:**

Análisis de una escuela de máxima complejidad en Reus, Tarragona.

TRABAJO DE FINAL DE MÁSTER

dirigido por la Dra. Marta Camarero-Figuerola

Departamento de Pedagogía

Máster en Innovación en la Intervención Social y Educativa



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2022

Este Trabajo de Final de Máster ha sido elaborado gracias a:

- Beca de colaboración *Lideratge educatiu*, adscrita al Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili, a través de la que he participado en el Proyecto I+D+i de Retos de Investigación titulado LIDER-EMOS (Ref.: RTI2018-094851-B-100).
- Autorización de la Secretaria General del Departamento de Educación de Cataluña (*Anexo VII*).

En la presente investigación, y con el fin de facilitar su lectura, todas las referencias para las que se emplea la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables indistintamente a ambos géneros.

ÍNDICE

RESUMEN	1
RESUM	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	4
1. Justificación de presente investigación	4
2. Impacto social	9
3. Estructura de la investigación	16
1. MARCO CONCEPTUAL	188
1.1. La capacidad de liderazgo	188
1.2. El liderazgo educativo	188
1.2.1. El liderazgo en la dirección escolar	199
1.2.1.1. Perspectiva de género	20
1.2.2. El liderazgo docente o liderazgo intermedio	21
1.3. Economía emocional de la docencia y la dirección escolar	22
1.3.1. Síndrome del burnout o malestar docente	23
1.4. Situación actual del objeto de estudio	24
1.5. Legislación	25
2. CONTEXTO DEL ESTUDIO	27
3. MARCO METODOLÓGICO	32
3.1. Paradigma de investigación	33
3.2. Metodología de investigación	35
3.3. Diseño de investigación	36
3.3.1. Objetivos del estudio	36
3.3.2. Población y muestra	37
3.3.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos	38
3.3.3.1. Instrumentos de carácter cualitativo	38
3.3.3.2. Instrumentos de carácter cuantitativo	40
3.3.4. Cronograma de la investigación	43



4. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	44
4.1. Análisis de datos cualitativos	44
4.1.1. Entrevistas semi-estructuradas	46
4.2. Análisis de datos cuantitativos	59
4.2.1. Cuestionario	59
4.3. Relación de instrumentos y variables	71
5. CONCLUSIONES	73
6. BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA	77
7. ANEXOS	84

RESUMEN

Los profesionales del ámbito educativo se encuentran actualmente en un contexto de creciente exigencia, debido fundamentalmente al aumento de las expectativas sociales sobre la educación y la ola de reformas educativas marcada por la transferencia de responsabilidad hacia las escuelas respecto a los resultados de aprendizaje del alumnado.

Con el objetivo de conocer más al detalle la repercusión que ha tenido dicho incremento de demandas, en la presente investigación se lleva a cabo un estudio descriptivo-comparativo en una escuela de primaria de titularidad pública en Reus (Tarragona), a través del que conocer las condiciones en las que se desarrollan la docencia y la dirección escolar.

Para ello, se cuenta con el testimonio de 12 miembros de la comunidad educativa que han participado del estudio de caso a partir de entrevistas semiestructuradas, así como la totalidad de profesionales (N=43) que trabajan en la actualidad en el centro educativo a quienes se les ha preguntado sobre su economía emocional a través de un cuestionario online.

Los resultados demuestran que, aunque el impacto emocional es mayor bajo el cargo directivo, toda la comunidad educativa se ve sometida a unos niveles de estrés, ansiedad y depresión muy elevados. Como respuesta, se hace visible la necesidad de disminuir el nivel de burocracia exigido por la administración, aumentar la formación en educación emocional y generar espacios compartidos que permitan abordar las situaciones de malestar, anticipando el desgaste profesional y enfatizando en los aspectos de autocuidado y cuidado de los equipos.

***Palabras clave:** liderazgo educativo, liderazgo dirección escolar, impacto emocional docencia, impacto emocional dirección escolar, legislación educativa.

RESUM

Els professionals de l'àmbit educatiu es troben actualment en un context de creixent exigència, fonamentalment a causa de l'augment de les expectatives socials sobre l'educació i l'onada de reformes educatives marcada per la transferència de responsabilitat cap a les escoles respecte als resultats d'aprenentatge de l'alumnat.

Amb l'objectiu de conèixer més al detall la repercussió que ha tingut aquest increment de demandes, en aquesta investigació es porta a terme un estudi descriptiu-comparatiu en una escola de primària de titularitat pública a Reus (Tarragona), a través del que conèixer les condicions en què es desenvolupen la docència i la direcció escolar.

Per aquest motiu es compta amb el testimoni de 12 membres de la comunitat educativa que han participat de l'estudi de cas a partir d'entrevistes semiestructurades, així com la totalitat de professionals (N=43) que treballen actualment al centre educatiu, als qui se'ls ha preguntat sobre la seva economia emocional a través d'un qüestionari en línia.

Els resultats demostren que, encara que l'impacte emocional sigui més gran sota el càrrec directiu, tota la comunitat educativa es veu sotmesa a uns nivells d'estrès, ansietat i depressió molt elevats. Com a resposta, es fa visible la necessitat de disminuir el nivell de burocràcia exigida per l'administració, augmentar la formació en educació emocional i generar espais compartits que permetin abordar les situacions de malestar, anticipant el desgast professional i emfatitzant en els aspectes d'autocura i cura dels equips.

***Paraules clau:** lideratge educatiu, lideratge direcció escolar, impacte emocional docència, impacte emocional direcció escolar, legislació educativa.

ABSTRACT

Professionals in the educational field are currently in a context of growing demand, fundamentally due to the increase in social expectations about education and the wave of educational reforms marked by the transfer of responsibility to schools regarding student learning outcomes.

With the aim of knowing more in detail the impact that this increase in demand has had, in the present investigation a descriptive-comparative study is carried out in a public primary school in Reus (Tarragona), through which to know the conditions in which teaching and school management take place.

To do this, we have the testimony of 12 members of the educational community who have participated in the case study based on semi-structured interviews, as well as all the professionals (N=43) who currently work in the educational center, whom they have been asked about their emotional economy through an online questionnaire.

The results show that, although the emotional impact is greater under the management position, the entire educational community is subjected to very high levels of stress, anxiety and depression. In response, the need to reduce the level of bureaucracy required by the administration, increase training in emotional education and generate shared spaces that allow dealing with situations of discomfort, anticipating professional wear and emphasizing aspects of self-care and care becomes visible. of the teams.

***Keywords:** educational leadership, school leadership, emotional impact teaching, emotional impact school leadership, educational legislation.

INTRODUCCIÓN

En este punto del trabajo se exponen el motivo y finalidad de su ejecución. En primer lugar, se describen los nuevos escenarios en educación del siglo XXI y los retos actuales con los que se encuentran los profesionales del ámbito educativo y las condiciones en las que desenvuelven sus funciones. En segundo lugar, se hace un breve repaso por las leyes educativas en relación al concepto de liderazgo y a la formación de directores escolares. En último término se detalla el impacto social previsto con el desarrollo de la presente investigación y los criterios éticos seguidos.

1. Justificación de presente investigación

A) NUEVOS ESCENARIOS EN EDUCACIÓN

La situación actual de la educación plantea un gran reto, son muchas las dudas que han surgido y siguen surgiendo respecto a ésta; aspectos como el fracaso escolar, el cambio constante de leyes educativas, la diversidad de modelos educativos, entre otros, son evidencias de esta situación de desconcierto.

En esta misma dirección, el modelo educativo en Cataluña se rige por un currículo cuyo contenido presenta una nueva perspectiva orientada al desarrollo competencial del alumnado. Éste se desarrolla en base a la Ley de Educación de Cataluña (LEC), que tiene como propósito hacer posible que la acción educativa se desarrolle en un marco que estimule la innovación y consolide las buenas prácticas.

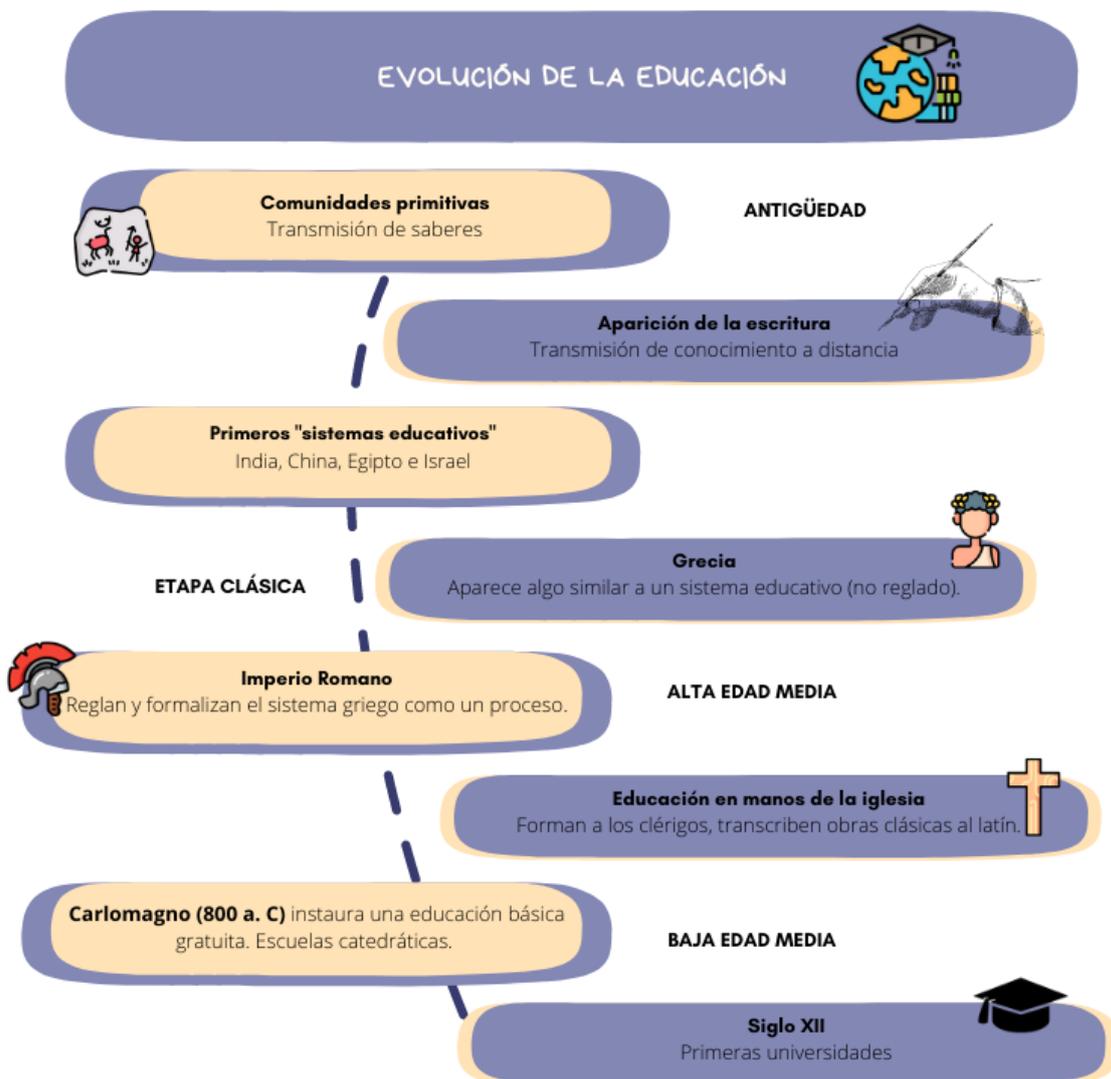
De esta forma, se pretende responder a los cambios acelerados a los que se ve sometida la sociedad actual, a los contextos de una diversidad y una complejidad más acentuadas, a la necesidad de responder con inmediatez a las nuevas demandas que se explicitan y a los nuevos requerimientos sociales.

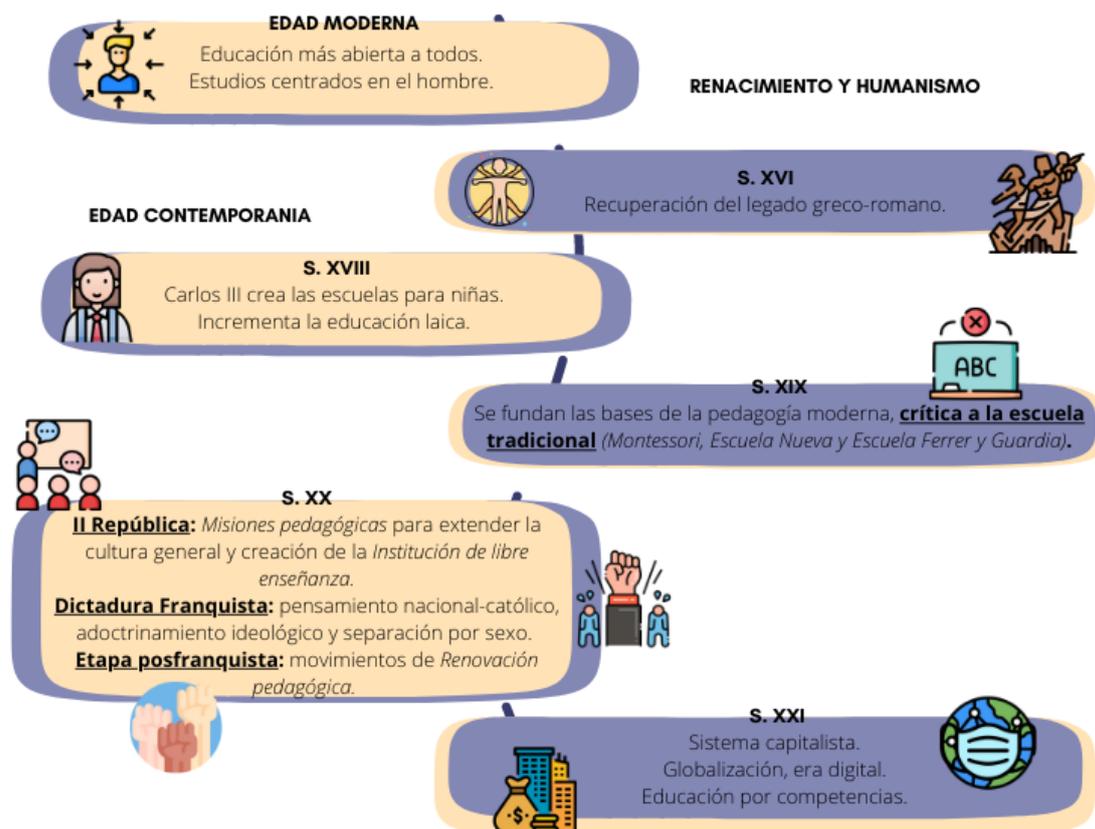
Más aún, si se hace un breve repaso a la historia de la educación se puede observar cómo los diferentes movimientos que han tenido lugar al largo de esta: la Institución Libre de Enseñanza, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, la Escuela Nueva y la Renovación Pedagógica; pueden describirse como propuestas innovadoras y transformadoras que presentaban alternativas en cuanto a la organización de la escuela y el sistema educativo vigente en cada momento histórico.

Los movimientos sociales descritos presentan similitudes con la situación actual de la educación, descrita en primera instancia, pues todos ellos coinciden en la búsqueda de un proyecto educativo global, la crítica a la escuela tradicional, el modelo docente, las fuentes ideológicas en que se sustenta, entre otros (Esteban Frares, 2016).

En suma, y atendiendo a todos los cambios a los que ha debido adaptarse (y deberá seguir haciendo) el sistema educativo se puede concluir que la enseñanza tiene un papel clave ante la respuesta a las nuevas demandas de la sociedad. Las necesidades y los objetivos de aprendizaje cambian constantemente, por lo que hay una evolución constante tanto en los sistemas educativos, como en los métodos de enseñanza y en la organización de la escuela en general. A continuación, se muestra un breve repaso por esta evolución de la educación:

Imagen 1. Evolución de la educación





Elaboración propia a partir de Monclús y Sabán (2015)

Más aún, conviene mencionar la realidad más próxima en la que nos encontramos en la actualidad, marcada por la pandemia de COVID-19. Esta situación de emergencia sanitaria, que en el contexto europeo tomó inicio el mes de marzo del año 2020 y sigue en curso, deriva de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2.

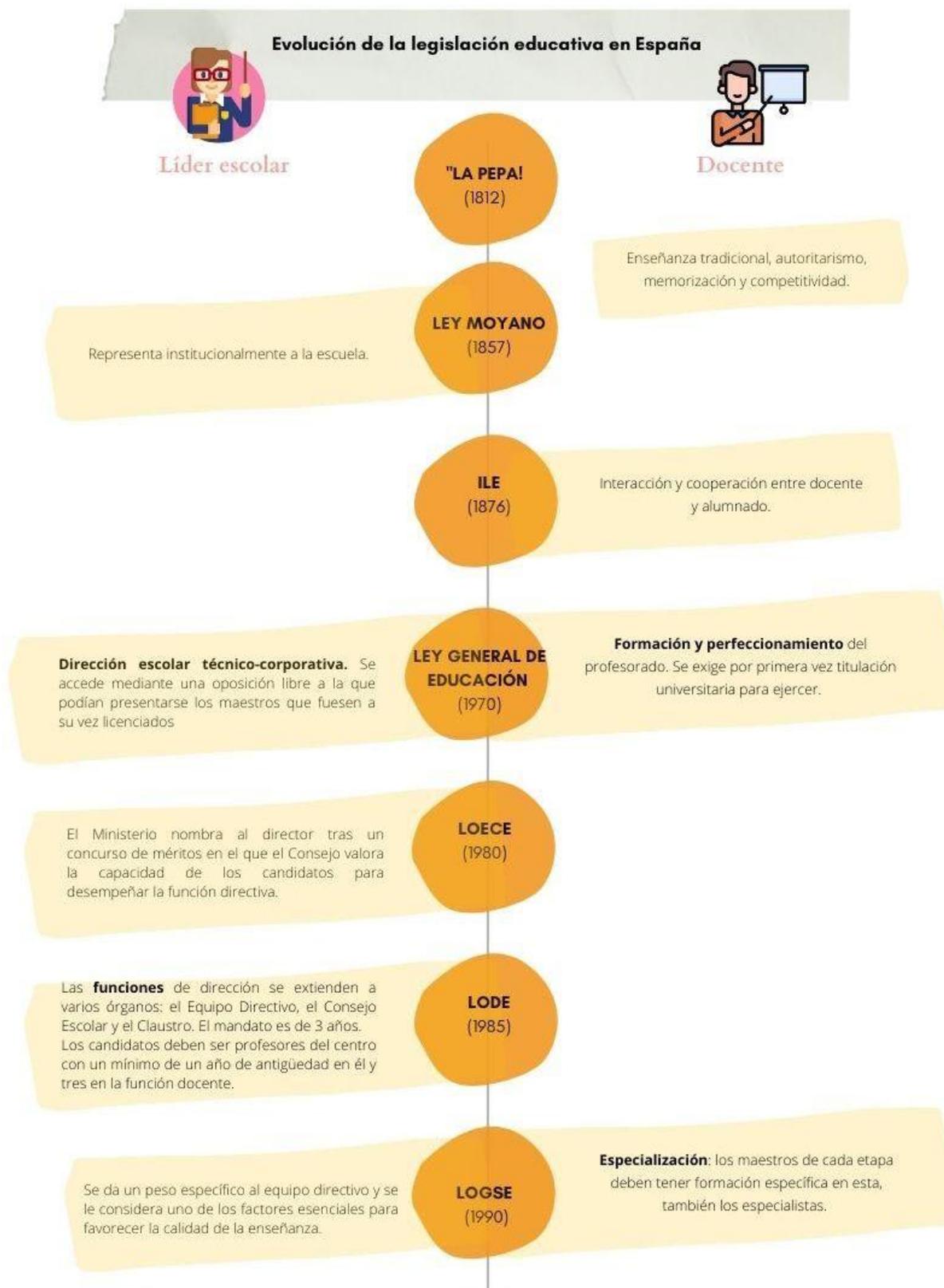
Ha tenido una gran repercusión sobre la sociedad, transformando nuestras vidas y nuestras formas de relación. Además de la clausura durante 2020 y parte del 2021 de centros educativos de todo el mundo y la imposición de cuarentenas y confinamientos, también se han adoptaron medidas de prevención como lavarse las manos, cubrirse la boca al toser, el distanciamiento físico entre las personas y el uso de mascarillas.

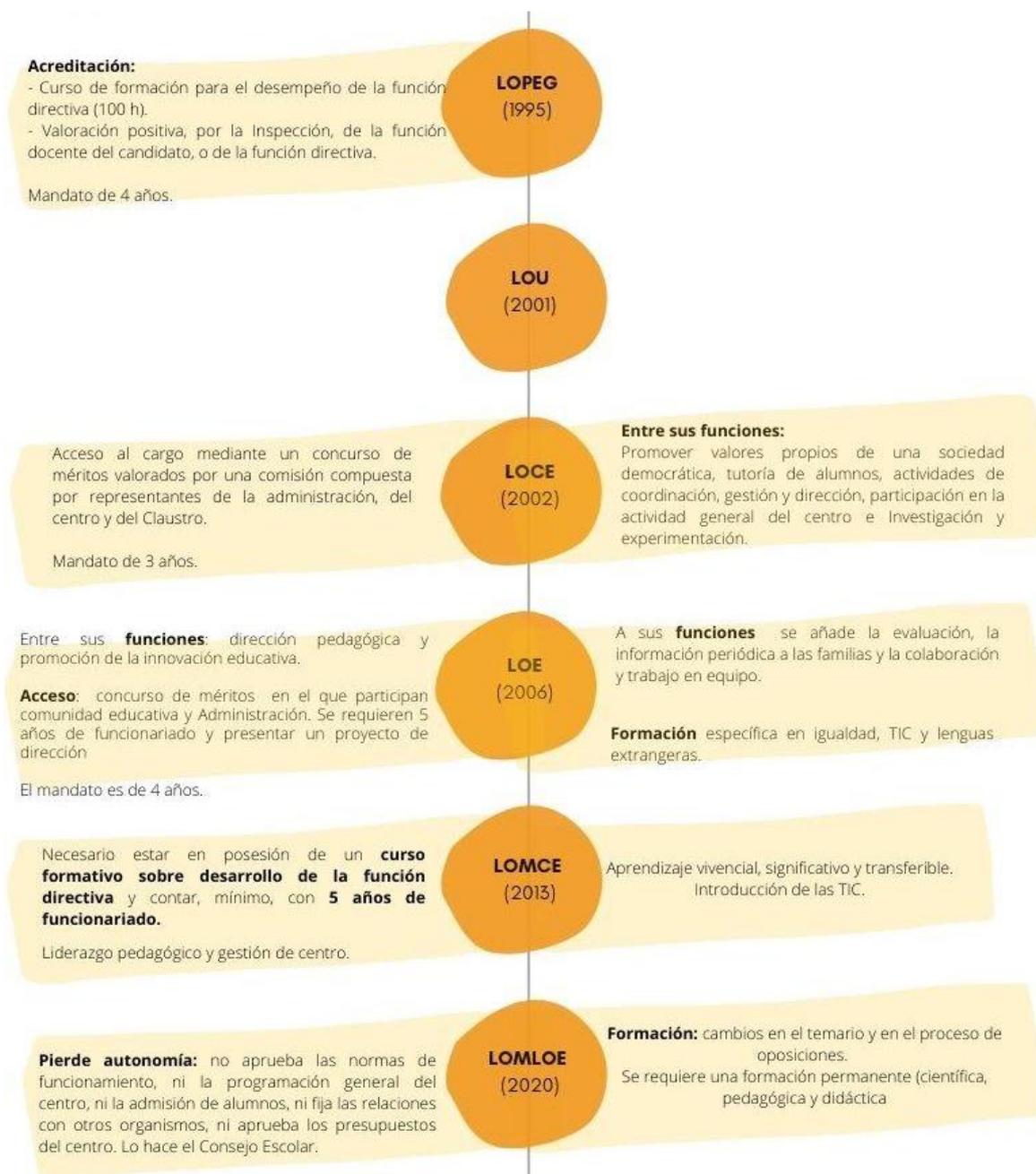
B) REPASO POR LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS

Los movimientos sociales que se han vivido a lo largo de la historia de la educación también han traído consigo una ola de reformas y leyes educativas que han materializado las ideas emergentes. Estos cambios han generado, y siguen generando, una constante

reestructuración tanto de los métodos de enseñanza como del papel de los docentes y los líderes escolares.

Imagen 2. Evolución de la legislación educativa en España





Elaboración propia a partir de Sánchez Ramón (2006); Barrios-Arós et al. (2015) y Ruíz Giménez (2020).

C) CONSIDERACIONES ÉTICAS

La ética representa un aspecto integral de la investigación, la cual debe cumplirse en el abordaje de la validez, la participación voluntaria, la confidencialidad, el riesgo de daño y los métodos de investigación empleados.

Por lo que se refiere a la validez, se abordan preguntas de investigación específicas. Asimismo, las conclusiones del estudio se correlacionan con estas preguntas planteadas y

los resultados obtenidos. De la misma forma, los métodos empleados también se relacionan específicamente con las preguntas de estudio.

Acerca de la participación, se cuenta con el consentimiento informado de la dirección del centro escolar (ANEXO VII), en el que se da el consentimiento explícito para participar en el estudio. Aún más, se cuenta con el permiso del Departamento de Educación para intervenir en el centro (ANEXO VIII).

De acuerdo con el tercer principio ético del Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC), que establece que «Debe respetarse la confidencialidad de la información suministrada por los sujetos de la investigación y el anonimato de los encuestados», se mantiene el anonimato del centro educativo estudiado y de los profesionales participantes en el estudio. Al mismo tiempo, en todo momento se vela por la protección de estos, por lo que la investigación se centra en la relación riesgo-beneficio. Igualmente, y desde el inicio, los individuos reciben suficiente información para tomar una decisión informada sobre su participación.

2. Impacto social

Las sociedades, así como quienes forman parte de ellas, avanzan, sufren cambios y se transforman. Y más aún con la llegada de la globalización, la que ha generado que estos cambios cada vez sean mayores y adquieran un ritmo más elevado. Por ello, de forma general en todos los ámbitos, la investigación es fundamental para conocer cómo responder ante estos cambios y cómo gestionarlos, construyendo modelos acordes a los nuevos planteamientos que surgen. Todo esto conlleva a vincular directamente la investigación científica con la realidad social, pues los hallazgos pueden aportar nuevos conocimientos e interpretaciones de la realidad, o enriquecer los ya existentes.

Autores como Sauvanet y Cashmore (2016) señalan que los paradigmas actuales de investigación apuntan que toda acción debe demostrar que ha contribuido a cambios positivos y sostenibles en beneficio de la sociedad. Flecha García (2018:487), está de acuerdo con esta afirmación y plantea que, aunque en ocasiones ha sido cuestionado, la investigación, sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, debe estar al servicio de un mundo mejor y responder a las necesidades sociales, aportando soluciones reales con el fin de mejorar la vida de las personas: *“el impacto social se da cuando el conocimiento científico que ha sido producido, publicado, y transferido a la sociedad y a sus instituciones tiene un efecto positivo sobre el cambio de las mismas”*.

Este nuevo paradigma plantea que en lugar de ofrecer tratamiento psicológico a un docente que sufre de un gran malestar en el trabajo debido al impacto emocional de este, pensar de manera más constructiva y abordar el origen de este impacto para poder proponer formas de erradicarlo.

- **Marco teórico-conceptual del impacto científico, social y político.**

Otro punto que destacar es que la investigación social influye directamente sobre el contexto cultural, social y político, así como también sucede a la inversa. La fuente de nuevos conocimientos genera nuevas ideas que llevan a replantearse los comportamientos culturales históricamente adquiridos, así como también las políticas de un país. Por ello, cabe diferenciar tres tipos de impacto: *científico, social y político*.

En primer lugar, el **impacto científico** es el efecto producido por la novedad y el aporte de nuevos conocimientos en un campo determinado a través de publicaciones oficiales, reconocidas y citadas por la comunidad nacional e internacional (Ortiz, 2015). Para determinar la novedad y el aporte teórico de estos, Morales-Morejón y Báez (1999) citado en Ortiz (2015) aportan los siguientes criterios para evaluar el desempeño de los científicos:

- **Producción científica:** el número de ideas que aportan al desarrollo científico y la repercusión social de los aportes, entre otras.
- **Producción documentaria:** la cantidad de trabajos publicados por los autores que contribuyen al registro de los nuevos conocimientos.
- **Producción citacional:** obtención de citas que genera impacto informacional en la comunidad científica

No obstante, la determinación de los indicadores está condicionada por las particularidades del objeto de estudio y de las investigaciones realizadas anteriormente. Por tanto, sólo a partir de la teoría se pueden precisar los indicadores idóneos para investigar el objeto. Con todo ello cabe recordar que los indicadores en impacto científico miden aquellas acciones sistemáticas relacionadas con la generación, difusión, transmisión y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos (Russell, 2004) en Ortiz (2015).

En segundo lugar, el concepto de **impacto social** se define por los efectos que la intervención planteada tiene sobre la comunidad en general. Por tanto, como apunta Liberta Bonilla (2007), este no incluye únicamente los resultados previstos sino también aquellos que no se

previeron. Igualmente, contempla los efectos, tanto positivos como negativos que se pudieran presentar tras la implementación de un determinado programa o proyecto en un grupo social o una comunidad.

Un indicador determinante de una investigación con un impacto social es la implicación de una mejora significativa y, en algunos casos, perdurable en el tiempo, en alguna de las condiciones o características de la población objetivo (González, 2001) citado en Liberta Bonilla (2007). Por tanto, la evaluación del impacto social (EIS) debe entenderse como la valoración de los resultados de la aplicación de una acción en un grupo. Asimismo, existen distintos tipos de evaluación. Abdala (2004) plantea tres etapas que se vinculan al ciclo de vida del proyecto y sus diferentes etapas:

- **evaluación ex ante:** antes del inicio de la investigación. Se evalúan el contexto socioeconómico e institucional, los problemas identificados, las necesidades detectadas, la población objetivo y las estrategias de acción.
- **evaluación intra:** se desarrolla durante la ejecución de la investigación y se evalúan las actividades identificando los aciertos, errores y dificultades.
- **evaluación post:** se realiza una vez finalizada la investigación. En ella se detectan, registran y analizan los resultados.
- **evaluación ex post:** se realiza tiempo después (meses o años). Se valoran los resultados mediatos y alejados, consolidados en el tiempo.

En tercer y último lugar, el **impacto político** se remite a los orígenes de la globalización, y sugiere la investigación como un planteamiento global, donde los problemas se abordan desde perspectivas globales avanzando en formas de organización social (Flores, 2016). Esto apunta que los nuevos conocimientos aportados por la investigación científica tienen también una influencia sobre el ámbito político, generando nuevos retos y la toma de decisiones acorde con estos. Más al detalle, muchas investigaciones, sobre todo en ciencias sociales, descubren necesidades y problemas sociales sobre los que actuar, por lo que ofrecen a los políticos orientaciones sobre las políticas que legislan para asegurar el bienestar de la población, así como la mejora y eficiencia en muchos campos.

En suma, la ciencia, a lo largo de la historia, nos ha proporcionado múltiples avances que han facilitado y mejorado nuestra calidad de vida (ya sea para obtener recursos, para hacer posibles tareas difíciles, para transportar personas o mercancías o simplemente disfrutar de mayor comodidad). Esto demuestra que el avance científico está siempre ligado al desarrollo humano.

Por tanto, los conocimientos resultantes de las investigaciones científicas han tenido, y seguirán teniendo, impacto en la humanidad.

De este modo, antes de iniciar una investigación, debe plantearse a qué problema/s va a dar respuesta esta, cual es el fin de su ejecución. Asimismo, el impacto de esta puede ser científico, social, político, o una combinación de ambos, ya que todos y cada uno de los diferentes tipos está interrelacionado y va a tener repercusión sobre los otros. Una investigación que ha generado impacto científico generará a la larga impacto social porque aportará beneficios (o no) en un grupo de personas y, como resultado de esta última, forzará al sistema político a atender esta demanda social y transformarlo en una política.

- **Vinculación con los objetivos del Milenio o de H2020.**

La Unión Europea concentró gran parte de sus actividades de investigación e innovación en el anterior Programa Marco denominado Horizonte 2020 (H2020) (European Commission, 2014), con el que abordar los principales retos sociales. Los objetivos estratégicos del programa Horizonte 2020 han sido los siguientes:

- Crear una ciencia de excelencia, que permita reforzar la posición de la UE en el panorama científico mundial.
- Desarrollar tecnologías y sus aplicaciones para mejorar la competitividad europea
- Investigar en las grandes cuestiones que afectan a los ciudadanos europeos.

Esta investigación cumple con los objetivos de H2020 ya que forma parte de las Convocatorias de 2018 Proyectos de I+D de GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO y Proyectos de I+D+i RETOS INVESTIGACIÓN, por el Ministerio de ciencia, innovación y universidades. Más aún, contribuye a la resolución de uno de los siete retos planteados:

(1) Salud, cambio demográfico y bienestar.

Los hallazgos obtenidos en esta investigación aportan conocimiento sobre las causas y los mecanismos relacionados con la salud, así como la habilidad y las herramientas para promoverla y monitorearla. Como se ha señalado en otros puntos, nuestra sociedad está sometida al cambio constante y para adaptarse debe enfrentarse a diferentes retos en diversos ámbitos (social, educativo, medioambiental, etc.), respuestas de los cuales se resumen en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) incluidos en la Agenda 2030, publicada por Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2015). Estos forman parte de la estrategia global para promover el desarrollo sostenible y son una agenda de actuación para gobiernos, empresas y ciudadanos.

La principal idea de esta agenda es promover un desarrollo sostenible tanto a escala económica como social y ambiental, y se plantea hacerlo a partir de los 17 objetivos del desarrollo sostenible. Con el fin de alcanzar estos objetivos es necesario trabajarlo a todos los niveles, en este caso nos centramos en el local, y formar parte del cambio. Por ello, se considera que la vinculación de los objetivos del estudio con los ODS son una buena forma de canalizar el impacto social. En concreto, la presente investigación focalizada en el impacto emocional de la docencia y la dirección escolar se relaciona estrechamente con los siguientes ODS:



Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos. En el estudio se hace referencia al impacto emocional sobre los líderes escolares y los docentes, y esto influye directamente sobre el bienestar integral de la persona.



Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. La presente investigación se lleva a cabo en un centro educativo. Además, este acoge alumnado en contextos más vulnerables con más barreras de acceso al conocimiento.



Lograr la igualdad de género. Como se ha hecho referencia en el marco teórico, este estudio busca también diferenciar si el género dificulta o facilita los ejercicios de la dirección escolar o la docencia.

- **Impacto social en el desarrollo metodológico:**

En la presente investigación se ha hecho uso de diferentes técnicas de recogida de datos con el fin de obtener unos resultados que resuelvan de forma efectiva los objetivos planteados. Para ello, y como se ha mencionado anteriormente, se han combinado instrumentos de diferentes enfoques metodológicos; en los cuales, en todos los casos, se cuenta con el diálogo compartido con las personas que se verán afectadas por las actuaciones planteadas en la investigación como principal motor de transformación e impacto social. Por tanto, se parte de la cocreación, como elemento que permite partir de las necesidades de la comunidad educativa e involucrarla en el abordaje de estas (Aubert, 2011).

Este proceso implica ubicar a las personas de la comunidad en el centro de la toma de decisiones respecto a las acciones emprendidas, utilizando como modelo tres principios de la metodología comunicativa, basada en la construcción del conocimiento científico a través del diálogo igualitario entre personas investigadoras y actores sociales (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011):

1. Racionalidad comunicativa.
2. Eliminación de la interpretación jerárquica.
3. Consideración de las personas como agentes sociales transformadores.

Esta metodología, como señala Gómez (2006) citado en Flecha y Tellado (2015), implica que en el estudio planteado participen tanto investigadores como investigados, en orden de comprender el fenómeno en su totalidad, creando conocimiento en un mismo plano de igualdad. En este caso, se cuenta con el testimonio de la directora del centro, a quién se entrevista en tres ocasiones, y otros miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, docentes o agentes externos y otros miembros de la comunidad educativa).

A partir de estos testimonios se dibuja una idea de las condiciones laborales en las que se encuentran tanto la directora como los demás miembros, focalizando en el impacto emocional de su profesión (sobre todo en un centro de máxima complejidad) y escuchando sus necesidades. Más aún, aportan nuevo conocimiento sobre las demandas recibidas, las situaciones más estresantes y las estrategias de abordaje. Su experiencia proporciona orientaciones y líneas concretas de actuación por lo que refiere, sobre todo, a impacto social y político.

- **Previsión del impacto social:**

Las evidencias recogidas en la presente investigación van a permitir que se conozca más al detalle el contexto de trabajo de los docentes y los directores escolares y, de esta forma, contribuir a la mejora de estas a través de, sobre todo, políticas educativas que reorganicen sus funciones y les proporcione una formación ajustada a la realidad a la que se dirigen.

En la siguiente tabla se muestra de forma más detallada el impacto esperado a través del estudio (a corto, medio y largo plazo), las evidencias sobre las que se va partir y los indicadores de evaluación que van a emplearse para medir este impacto:

Tabla 1. Medición del impacto de investigación

Indicador/ resultados	Impacto	Medida/ evidencias	A corto plazo	A medio plazo	A largo plazo
<ul style="list-style-type: none"> - Nº asignaturas bienestar emocional Grados educación - Nº módulos bienestar emocional Formación directores - Nº funciones vinculadas al director/a escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora en las prácticas profesionales - Mejora condiciones de trabajo directores y docentes - Mejora bienestar emocional directores y docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas con docentes y directores - Recogida de datos sobre percepción de estrés y bienestar emocional que prueben una disminución - Disminución de bajas laborales por factores de estrés y/o ansiedad 	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciación del impacto emocional asociado a la profesión - Identificación de factores estresantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio en las prácticas profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación en planes de formación de directores y docentes - Modificación políticas educativas (organización de centro y funciones)

Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla, el impacto esperado sugiere una mejora en las prácticas profesionales, en las condiciones de trabajo de los profesionales del ámbito educativo y en su bienestar, en ambos casos de carácter *post*. A corto plazo, se espera concienciar sobre el impacto emocional asociado a las profesiones del ámbito educativo y la identificación de factores estresantes (*impacto científico y social, intra y post*). A medio plazo, se sugiere un cambio en las prácticas profesionales (*impacto social y post*). Y, a largo plazo, se propone la aplicación de estos hallazgos en planes de formación para directores y docentes y en la modificación de políticas educativas, sobre todo por lo que refiere a organización de centro y funciones (*impacto social y político, post*).

Los indicadores con los que se va a medir este impacto van a ser el número de módulos o asignaturas sobre bienestar emocional en los grados de educación y en la formación de directores, ya que uno de los principales problemas identificados por la comunidad educativa es la falta de herramientas para el abordaje de situaciones estresantes. Además, se añade la disminución de funciones vinculadas al director/a escolar, promoviendo un liderazgo distribuido. A su vez, estos indicadores van a valorarse a partir de las evidencias obtenidas, como es el caso de las entrevistas a los docentes y equipo directivo del centro, la recogida de datos sobre percepción de estrés y bienestar emocional que prueben una disminución del malestar profesional y la disminución de bajas laborales por factores de estrés y/o ansiedad.

3. Estructura de la investigación

Para mejor comprensión, esta investigación se organiza en cuatro grandes bloques: marco conceptual, contexto del estudio, marco metodológico, resultados y conclusiones, cada uno de estos compuestos por sus puntos correspondientes.

En primer lugar, en el marco conceptual se recoge teoría referente a la temática del estudio. Se describe el concepto de liderazgo, situando el enfoque en el ámbito educativo y diferenciando el liderazgo docente (o intermedio) y el de la dirección escolar. En este mismo punto se menciona el papel del género en ambos cargos.

A su vez, hace hincapié en la economía emocional de la docencia y la dirección escolar, empleando este término para referirse a la repercusión emocional de ambos cargos y las estrategias de abordaje empleadas para afrontar situaciones difíciles emocionalmente hablando. Más aún, se describe la situación actual del objeto de estudio y la legislación vigente en el ámbito geográfico en el que se enmarca.

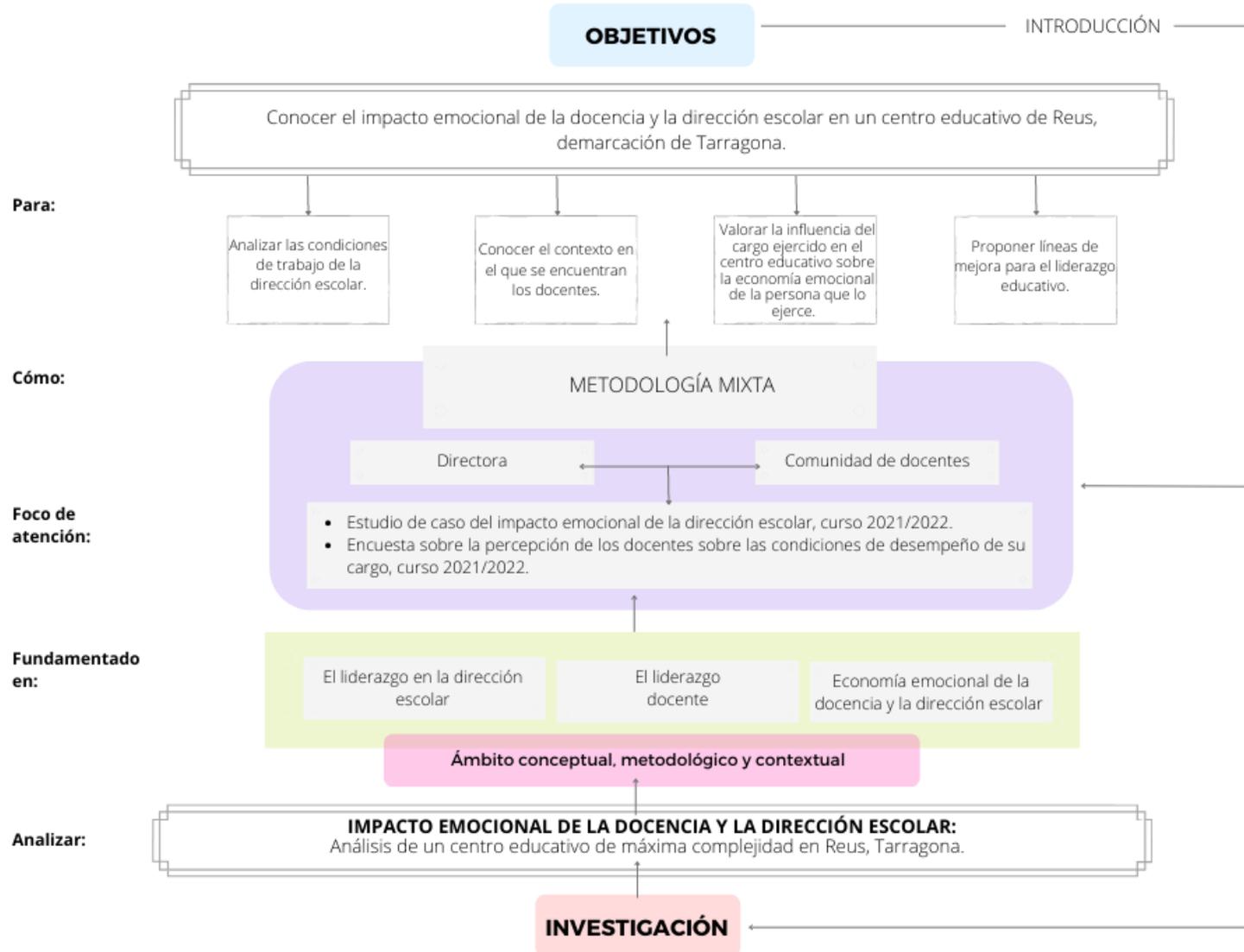
En segundo lugar, se contextualiza el estudio, tanto por lo que refiere al Proyecto I+D+i, del que deriva la presente investigación, como del contexto de la escuela donde se desarrolla el estudio de caso.

En tercer lugar, y por lo que refiere al marco metodológico, se recogen las preguntas iniciales de investigación, la metodología empleada y se especifica la muestra del estudio.

En último lugar, en el cuarto bloque residen los apartados con más relevancia de toda la investigación: los resultados y las conclusiones. En él se da respuesta a los objetivos del estudio y se vinculan los resultados más concluyentes con el marco conceptual de referencia. Asimismo, se cita la bibliografía consultada y se añaden los anexos.

A continuación, se muestra el esquema de investigación:

Imagen 3. Esquema de investigación.



Elaboración propia

1.

MARCO CONCEPTUAL

1.1. La capacidad de liderazgo

El concepto de líder como una persona con unas características innatas en un primer momento y de una persona que se convertía en líder en función de la situación y el contexto, evolucionó hacia el concepto de liderazgo, de modo que el foco de atención se desplaza de las capacidades de la persona, hacia las conductas y las acciones que se llevaban a cabo.

Cifuentes-Medina (2020), apunta que el liderazgo está presente en todas las etapas de la vida y, en consecuencia, no todo líder ni todo estilo de liderazgo son válidos para determinados ambientes.

1.2. El liderazgo educativo

Por consiguiente, para afrontar esta situación de cambio en educación, es de gran importancia el rol ejercido tanto por el conjunto de docentes como por los líderes escolares. El papel que desarrollan es uno de los factores más influyentes sobre los resultados del alumnado, después de la metodología (Bush, 2021). Este término se define como “liderazgo”, concepto del cual la definición es difusa dado que no existe una conceptualización homogénea.

No obstante, autores como Bernasconi et al. (2018:31) lo definen como “la capacidad de influir, incidir o inducir a los grupos o individuos al interior de un equipo o una organización para lograr una determinada actuación o comportamiento en favor de alcanzar los objetivos o metas institucionales”. Por lo que se extrae que liderar conlleva influir sobre otros y, según Cuesta (2021) incluye tanto a los líderes como a los colaboradores, el contexto, el proyecto y los compromisos comunes.

En el ámbito educativo, este liderazgo sitúa su preocupación en la mejora educativa, contribuyendo al buen rendimiento del alumnado. De ahí que la dirección de los centros educativos precise del diseño de nuevas estructuras capaces de hacer frente a las condiciones más complejas en un mundo más diverso, que posibiliten respuestas contextualizadas y locales (Bolívar, 2012).

Por tanto, se puede decir que el liderazgo educativo es la influencia que logra que un grupo de personas colaboren voluntariamente y con entusiasmo en la consecución de algún objetivo, orientado en el logro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Vázquez et al., 2016).

Sin embargo, no es únicamente el liderazgo el que influye en la calidad y el éxito educativo, sino el estilo empleado, lo que ha llevado a diferentes categorizaciones como: el liderazgo dialógico (Redondo-Sama, 2015), el socioformativo (Hernández et al., 2015), el transformacional (Salazar, 2006), distributivo (Carreño, 2008), el formativo (Rodríguez et al., 2009), el liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009; Bolívar, 2010), directivo (Anderson, 2010), compartido (Salazar, 2006) y distribuido (Maureira et al., 2016).

Hay otros autores, como es el caso de Bush (2020) que exponen el vínculo entre el estilo de liderazgo ejercido y el contexto al que se adhiere. El autor afirma que el contexto influye fuertemente en el desarrollo del liderazgo, así como también influye la cultura, ya que origina que el liderazgo se entienda y se lleve a cabo de forma diferente en función de las normas culturales.

Lo cierto es que el liderazgo es un concepto que cada vez adquiere más fuerza en el ámbito educativo y es necesario entender este concepto, utilizado en infinitos campos y situaciones, no como la tarea de una persona específica, sino como una capacidad que cualquier agente de la comunidad educativa puede ejercer en diferentes escenarios.

1.2.1. El liderazgo en la dirección escolar

La investigación sobre el liderazgo de la dirección escolar ha puesto de manifiesto su elevada influencia sobre el rendimiento del alumnado. No obstante, las funciones del docente y el líder educativo son muy diferentes, por lo que es necesario evaluar ambas prácticas con instrumentos diversos, los cuales deben adaptarse estrictamente a las características del cargo a evaluar (Bolívar, 2015).

Frente a este importante papel que ejercen los directivos han surgido diferentes concepciones sobre las cualidades necesarias para desarrollar el cargo. García et al. (2018) señalan la importancia del liderazgo distribuido, el que se asocia a la corresponsabilidad entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. El foco de atención se sitúa sobre el desarrollo del alumnado y la satisfacción laboral de los docentes, dejando a un lado el protagonismo del líder y sus funciones.

No obstante, aunque históricamente se ha asociado la dirección escolar a procesos burocráticos y de gestión administrativa (Vila, 2015), esta no es su única función, sino que conviene añadir la coordinación del trabajo docente y el aprendizaje del alumnado, entre otros (Ramos, 2015). Los líderes escolares también tienen una gran influencia sobre el clima del centro, factor que se ve influido por tener una buena inteligencia emocional y cuidar las relaciones interpersonales (Jiménez, 2017).

Las nuevas tendencias educativas abogan por cambiar la verticalidad de la escuela, modificando la organización jerárquica y logrando relaciones de corresponsabilidad entre líderes y docentes de tipo ascendentes, descendentes y laterales, haciendo énfasis en la cultura colaborativa (Cantón et al., 2008).

Por tanto, como apuntan Rodas et al. (2014) la dirección debe, además de administrar los recursos, promover en la comunidad educativa el interés, la participación y el compromiso para la construcción del sentido del centro, con el fin de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Estos apuntes responden a la demanda de ejercer un liderazgo pedagógico, promoviendo una educación de calidad dentro de una perspectiva de mejora continua de la propia institución y en los procesos que llevan a cabo de cara a buscar mejores resultados a nivel de la gestión y la administración de recursos (Pulgarín Medina, 2021). A la vez, como señalan Furguerle Rangel et al. (2016), para garantizar el éxito del centro es necesario que el líder forme equipos desde la cultura de la participación y la horizontalidad (Franco et al., 2016).

En suma, para lograr el éxito de un centro educativo es fundamental que la dirección escolar del mismo promueva que cualquier trabajador pueda ser líder y coadyuvar a la dinámica de la escuela (Salazar, 2006), basándose en la interacción más que en un poder unipersonal (Maureira et al. 2016).

1.2.1.1. Perspectiva de género

Aunque hay autores como Navarro-Corona (2016), que identifican el liderazgo como fruto de unas características innatas, centrándose en los rasgos de la persona, otros como Díez et al. (2003) que atribuyen a las mujeres unas características beneficiosas para liderar de mejor forma que los hombres. En concreto, consideran que las mujeres tienden a un tipo de liderazgo más consensuado, de colaboración, en el que se prioriza crear un clima de

entendimiento y participación, donde se fomenta la comunicación, el debate, el diálogo y el trabajo en equipo.

No obstante, y de acuerdo con Sánchez-Moreno et al. (2014), en la actualidad estos paradigmas han quedado obsoletos y se ha consolidado otra línea que prioriza la atención al contexto y a la práctica, por encima de una consideración individualista y descontextualizada de las características personales del líder, como es el género.

1.2.2. El liderazgo docente o liderazgo intermedio

Por lo que se refiere a investigación educativa, los estudios referentes en liderazgo se han focalizado mayoritariamente en la dirección escolar. No obstante, Bolívar et al. (2013) remarcan que se trata de un rasgo de la organización escolar, lo que conlleva que esta capacidad de liderazgo la pueda ejercer cualquier miembro de la comunidad educativa en diversos escenarios.

Por ello, es necesario determinar cuál es el papel de los docentes. Se requiere un perfil docente innovador, alejado del perfil clásico basado en la imposición y la transmisión de conocimientos. El contexto actual de cambio nos pide elaborar una visión y definir nuevas estrategias que difieran de las tendencias memorísticas para la adquisición de conocimientos y la automatización de hábitos de comportamiento tradicionalmente aceptados en sociedad.

De este modo, se requiere un cambio en el perfil del docente, que se adecue a la situación actual, ya que no podemos emprender nuevas estrategias, metodologías, actuaciones, para afrontar las nuevas perspectivas siguiendo el perfil de actuación docente tradicional. Según Arends (2007), un docente debe caracterizarse, sobre todo, por: su compromiso con el aprendizaje, su capacidad de establecer relaciones humanas auténticas y una aptitud para crear un ambiente de aula socialmente justo y democrático.

Por otra parte, puesto que el liderazgo se ve como un proceso a través del cual los individuos ejercen una influencia sobre otros y les guían para que cumplan unos objetivos como equipo, se puede afirmar que un docente es el líder de su aula, a la vez que también lo es sobre los proyectos de los que es responsable y de los equipos de los que forma parte. Asimismo, también es un colíder de la escuela, siempre que esta siga un liderazgo distribuido.

Autores como Navarro-Corona (2016) o Day (2019) apoyan esta idea, afirmando que el liderazgo debe comprenderse como un proceso de relaciones entre los sujetos que se

estructuran, no sólo a partir de las cualidades extraordinarias de su líder sino también de su trabajo, y de que estos dos elementos concuerden con las características y las necesidades de los seguidores y seguidoras, y con las características del contexto.

1.3. Economía emocional de la docencia y la dirección escolar

El concepto “economía emocional” es empleado en la presente investigación para definir el impacto que tienen profesiones tan importantes como la docencia y la dirección escolar sobre el bienestar emocional de quien las ejerce, así como las herramientas de abordaje que estos emplean.

En los últimos años, los niveles de exigencia de la sociedad hacia sus escuelas han crecido exponencialmente. Y aunque dicha exigencia ha incidido sobre la salud emocional de los agentes de la comunidad educativa, ha tenido un impacto mayor sobre los líderes escolares.

Los agentes de la comunidad educativa, de la que forman parte docentes y directivos, se ven sometidos a unos niveles de estrés, ansiedad y depresión superiores a los de otras profesiones, consecuencia, en gran parte, de tratarse de una profesión enfocada a atención a personas, lo que puede conllevar un impacto en el bienestar emocional del trabajador (Hernández, 2017).

Aún más, este malestar se ha visto incrementado con la situación derivada por la pandemia de la Covid-19, que ha instado a los centros educativos a adaptarse y aplicar nuevas medidas en un tiempo récord. Son muchos los factores que influyen en la aparición de este malestar, pues Aravena-Castillo (2020) señala el contexto como factor muy influyente. No obstante, conviene subrayar el aumento de exigencia y carga de tareas que han experimentado en los últimos años (Galvis López et al., 2021).

Por un lado, los docentes se enfrentan a desafíos sociales para poder ejercer adecuadamente su trabajo docente (Medina Valderrama, 2021). Los constantes cambios inherentes a nuestra sociedad les exigen una mayor preparación profesional, así como la atención de su alumnado (Rubio et al., 2020). Su profesión tiene múltiples implicaciones, como el compromiso de conocer los distintos elementos de la planificación, las características de las personas que atiende, las herramientas y estrategias más convenientes, los instrumentos de evaluación, entre otras (Becerra, 2020).

Esto puede acabar, con el tiempo, afectando a la salud del profesional (Ruiz Torres, 2016). El presente desajuste emocional puede traer consigo manifestaciones físicas como cefaleas, dolores musculares, infecciones, inflamaciones; psicológicas como ansiedad, irritabilidad,

insomnio, nerviosismo, angustia; afectivas como tristeza, depresión, apatía, baja autoestima, entre otros.

Como resultado se pueden dar diversos escenarios, todos ellos implicando un malestar para la salud, los que pueden denominarse según distintos enfoques teóricos: Desgaste Profesional (Gaxiola, 2014), estrés laboral (Millán et al., 2014), estrés docente (Aris, 2014) o Burnout (Bermejo, 2016), entre otras. Todas ellas consideradas causa o consecuencia de la falta de bienestar.

1.3.1. Síndrome del Burnout o malestar docente

Una de las consecuencias más conocidas derivadas del malestar profesional es el síndrome conocido como Burnout, motivo de estudio de distintos ámbitos, con mayor énfasis en la docencia y el ámbito educativo. Autores como Tejero et al. (2010) o Ramery et al. (2016) coinciden en destacar los crecientes niveles de desgaste a los que se enfrentan los agentes de la comunidad educativa, así como destacar que el síndrome de burnout es una respuesta al estrés crónico al cual ha estado sometido el profesional en cuestión.

Por otro lado, sobre los líderes escolares, que a su vez también han sido o son docentes, se delega más poder y responsabilidades y se les asigna un papel relevante en los procedimientos de control y rendimiento de cuentas (De la Guerra-De Urioste, 2021). Sin embargo, pese a reconocer su papel sobre el éxito o el fracaso de los procesos que se generan en el centro educativo, la investigación aún no ha hecho lo suficiente por explorar sus condiciones de trabajo y la percepción sobre los retos y dificultades que afrontan (Ärlestig et al., 2016).

Los líderes resilientes, con capacidad de adaptación ante las situaciones adversas, son de vital importancia para que las escuelas sobrevivan a las turbulencias que producen los cambios y las reformas (Creasy et al., 2005; John et al., 1999; Lazaridou et al., 2015; Pulley, 1997). Pues, como señalan Martínez García et al. (2018), es vital que las personas frente al cargo directivo se sientan satisfechas con su función, hecho que deriva en una mayor motivación y compromiso con su desempeño profesional.

De igual forma, conviene desarrollar en los docentes nuevas competencias relacionadas con la educación emocional. La adquisición de estrategias de autoconocimiento y gestión de emociones darán lugar a profesionales más resilientes, con capacidad de abordar con éxito situaciones difíciles, así como de modelar hacia su alumnado (Day, 2016).

Por tanto, y tal como exponen Burgos Angulo et al. (2020), es imprescindible plantear alternativas de solución para reducir el estrés laboral y así contribuir al bienestar de la comunidad educativa, contribuyendo a la armonía colectiva de la sociedad.

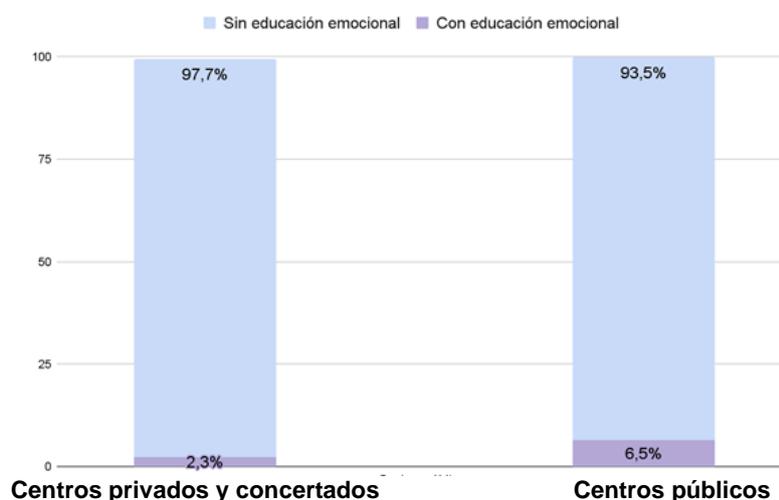
1.4. Situación actual del objeto de estudio

Con relación al objeto de estudio, el 9 de febrero del año 2021, el Instituto de Inteligencia Emocional y Neurociencia Aplicada (IDIENA) realizó un estudio sobre educación emocional en España. En este, se recoge la visión de los docentes sobre la importancia de la educación emocional, en alto contraste con lo que los colegios ofrecen.

Los resultados más destacados indican que, aunque no existen estadísticas oficiales sobre cuántos colegios imparten educación emocional en España, las estimaciones calculan que únicamente un 5% de los centros educativos lo implantan en alguna medida.

En el siguiente gráfico se puede observar la totalidad de centros educativos españoles, de los 34.168 centros encuestados por el IDIENA en su I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España (2021) que imparten Educación Emocional. Lo hace únicamente un 2'3% de centros privados y concertados y un 6'5% de públicos, mientras que el 97'7% y el 93'5% reconoce no hacerlo.

Gráfico 1. Implantación de la educación emocional en los centros educativos de España

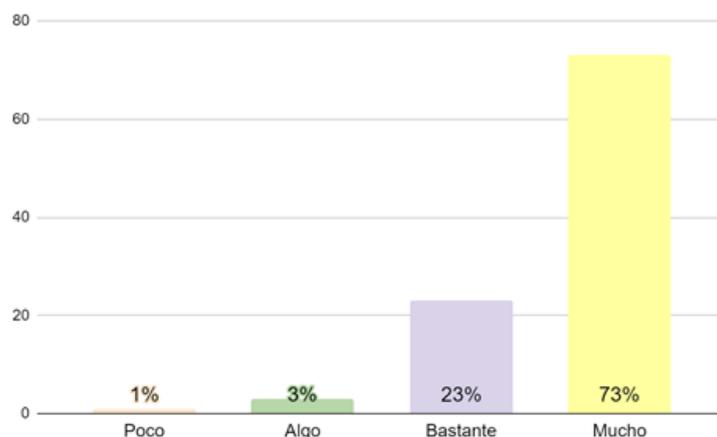


Elaboración propia a partir de los datos del I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España (IDIEMA, 2021)

Pero ¿qué quiere decir educación emocional? Lo cierto es que el sector educativo en España se muestra altamente dependiente de los cambios legislativos que afectan al currículo

escolar. No obstante, la LOMCE permite que se puedan plantear la educación por competencias, y al menos, menciona la educación emocional entre otras competencias. Igualmente, el dinamismo potencial es alto entre los docentes, ya que su conocimiento del concepto de inteligencia emocional es alto (37%) y bastante alto (52%).

Gráfico 2. Percepción de la importancia de formación en competencias emocionales.



Elaboración propia a partir de los datos del I Estudio Nacional sobre la Educación Emocional en los Colegios en España (IDIEMA, 2021)

En el mismo estudio se pone de manifiesto como tanto docentes como directores escolares están convencidos del impacto positivo de la educación emocional. En el anterior gráfico se puede observar cómo un 73% de los encuestados responde de manera abrumadora sobre la importancia que tiene la formación en competencias emocionales, especialmente a raíz de la pandemia y con respecto a la situación pre-COVID.

En último lugar, y acerca del objeto de estudio, conviene subrayar que no se precisa de estadísticas que describen y contextualizan el impacto emocional de la docencia y la dirección escolar en los centros educativos de Cataluña, ámbito geográfico en el que se sitúa la presente investigación. No obstante, en la actualidad están activos diferentes proyectos que siguen estas líneas de investigación, como es el caso del I+D+i de Retos de Investigación, titulado LIDER-EMOS (Ref.: RTI2018-094851-B-100), del que forma parte este estudio de caso.

1.5. Legislación

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

La presente ley educativa es la referente actual por lo que refiere a los diferentes aspectos del sistema educativo español, así como la que se debe tener en cuenta en caso de aspirar a una plaza de oposición.

Con su entrada en vigor, la dirección escolar pierde la competencia de aprobar los proyectos, las normas y la programación general anual (sin perjuicio de las competencias del claustro), en favor del Consejo escolar, que además de aprobar estos proyectos, normas y la programación anual, tendrá las competencias de evaluación de estos documentos programáticos.

El director/a se convierte en un gestor de las iniciativas pedagógicas, organizativas y de ámbito económico, que serán aprobadas por los órganos colegiados del centro educativo. Para el cumplimiento de esta finalidad, tiene reconocidas una serie de competencias entre las que destacaremos las de dirigir y coordinar todas las actividades del centro, ejerciendo la jefatura de todo el personal adscrito y garantizando el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.

Junto a estas competencias, la LOMLOE apela a los directores (en el artículo 132 de la LOE) de los centros educativos, para que asuman funciones de liderazgo en términos colaborativos con el profesorado promoviendo la investigación, la innovación educativa, la experimentación pedagógica, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización y normas de convivencia, con el objetivo impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro.

Como exponen Barrios-Arós et al (2015:92), *“la organización política de España en comunidades autónomas permite que cada una de ellas tenga competencias en Educación, por lo que pueden generar sus correspondientes leyes y decretos que regulen de manera específica la selección y formación requerida para acceder a un cargo de director”*.

Atendiendo a lo expuesto, la normativa vigente en Cataluña es la Ley de Educación de Cataluña (LEC) (Generalitat de Catalunya, 2009). Esta vincula la autonomía de los centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y define al director como el responsable de la organización, funcionamiento y administración del centro. En el artículo 142 de esta ley establecen las siguientes funciones a ejercer por el director:

- **Representación** de la administración en el centro.
- **Dirección** pedagógica y liderazgo.
- **Relación** con la comunidad escolar.
- **Organización** y funcionamiento del centro.

- **Gestión específica** del cargo (administración y personal del centro).

Más aún, el artículo 91 establece las funciones del docente. Las más destacadas se recogen a continuación:

- **Programación y enseñanza** de las áreas y materias encomendadas.
- **Evaluación** del proceso de aprendizaje del alumnado.
- **Orientación educativa** y tutoría del alumnado, en colaboración con las familias y los departamentos/servicios especializados.
- **Organización** y funcionamiento del centro.
- **Información periódica** a las familias, así como colaboración con estas.
- **Participación** en la actividad general del centro.
- **Investigación y mejora continua** de los procesos de enseñanza.

Asimismo, y tal como exponen Iranzo-Gracia et al. (2018), la normativa sobre la dirección escolar en Cataluña se regula a través de los siguientes decretos:

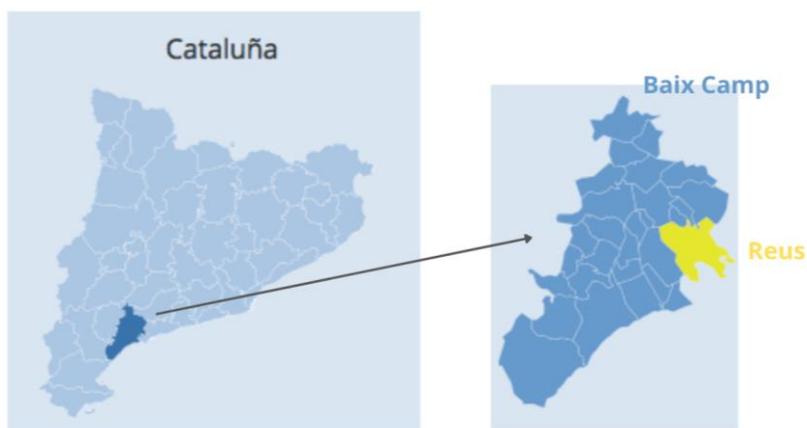
- El **Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos** opta por un modelo de liderazgo fuerte y distribuido.
- El **Decreto 155/2010, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente**. En el **Decreto 29/2015** se exige haber superado un curso de formación sobre el ejercicio de la función directiva como requisito previo a la selección.
- El **Decreto 39/2014** define los procedimientos administrativos por los que los directores pueden seleccionar parcialmente la plantilla docente y la **Resolución ENS/1128/2016** define perfiles docentes específicos y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos.

2.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

La presente investigación se lleva a cabo en Reus, una ciudad perteneciente a la comarca del Baix Camp, cuya provincia es Tarragona. Según el Instituto de Estadística de Cataluña (IDESCAT), actualizado el año 2021, Reus tiene una superficie de 52,82 km² y cuenta con 106.084 habitantes.

Imagen 4. Mapas de Cataluña y Baix Camp



Elaboración propia a partir de IDESCAT (2021)

Reus, tal como se recoge en su web (reus.cat), es una ciudad a medio camino del mar Mediterráneo y de las montañas de la Costa Dorada, separada por sólo un centenar de kilómetros de Barcelona. Tiene su origen en la Edad Media, pero inicia su crecimiento poblacional y urbano en el siglo XVIII, hasta el punto de llegar a ser la segunda población de Cataluña.

En la actualidad, su posición estratégica le convierte en la segunda área demográfica, económica y metropolitana de Cataluña. En concreto, el municipio es accesible por más de 660.000 personas en menos de media hora y su centralidad queda demostrada con los siguientes ejemplos:

- **Aeropuerto de Reus** con conexiones con las principales capitales europeas y otros destinos del Estado, 3 kilómetros.
- **Estación de mercancías**, 5 kilómetros.
- **Cambrils, Salou y La Pineda** (principales municipios de la Costa Dorada), a menos de 10 kilómetros.
- **Puerto de Tarragona** (entre los cinco primeros del Estado español), 12 kilómetros.
- **Estación del Tren de Alta Velocidad del Camp de Tarragona**, 15 kilómetros.

Más aún, la ciudad ha visto nacer a lo largo de la historia personajes célebres como el arquitecto Antoni Gaudí, el pintor Mariano Fortuny, el escultor Joan Rebull o el general Joan Prim, entre otros. Esto le ha permitido contar con un valioso patrimonio de edificios modernistas y una oferta de actividades y equipamientos culturales de relevancia.

- **Contexto Proyecto I+D+i de Retos de Investigación LIDER-EMOS**

El grupo de investigación del Proyecto I+D+i del que deriva la presente investigación es socio fundador de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME: <http://www.rilme.org>), compuesta actualmente por siete grupos de investigación localizados en universidades españolas (Granada, Huelva, Sevilla, Autónoma de Madrid, Murcia, Oviedo y Rovira i Virgili). Esta cuenta con la financiación como Red de Excelencia desde 2013 y en la actualidad lo hace a través del Proyecto EDU 2017-90606-REDT dentro de la convocatoria 2017 de "Acciones de Dinamización REDES DE EXCELENCIA" del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Generación de Conocimiento.

El presente proyecto se fundamenta sobre algunos de los hallazgos aportados por la línea de investigación del liderazgo educativo y sus efectos sobre la organización escolar, que los investigadores principales (IP) de este proyecto fundaron en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla y que vienen desarrollando desde hace unos 30 años. Al mismo tiempo amplía el foco en torno al liderazgo aprovechando la sinergia con un proyecto internacional, World School Leadership Study (WSLS), en el que participan algunos de los académicos más reconocidos en el campo, propósito del cual es conocer y entender mejor la percepción que los líderes educativos tienen sobre las condiciones en las que desempeñan su función directiva, así como el impacto de dichas condiciones sobre lo que aquí llamaremos su economía emocional.

Los IP de este proyecto, junto con otros investigadores de relevancia mundial, consideran que la práctica del liderazgo escolar no está descrita aún con la suficiente profundidad, por lo que todavía se necesitan estudios descriptivos comparativos de carácter local e internacional sobre las condiciones en las que se desarrolla una función tan importante para nuestra sociedad como es la dirección de las instituciones educativas. En concordancia, el propósito general es contribuir al desarrollo de la actual base de conocimiento sobre las tareas y responsabilidades que desempeñan los directores de centros de educación obligatoria, las condiciones en las que dicho trabajo se desenvuelve y el impacto sobre su salud afectivo-emocional, así como su gestión de las emociones y capacidad de resiliencia. Esto se transforma en los siguientes objetivos específicos:

OBJETIVO 1. Profundizar en el análisis del contexto institucional de la dirección escolar en nuestro país -asistidos por el juicio de expertos reconocidos y de la documentación relevante disponible-.

OBJETIVO 2. Analizar el contexto de trabajo de los/as directores/as escolares y su percepción sobre el mismo, incluyendo los siguientes aspectos:

- roles y funciones que asumen: tareas, responsabilidades, estatus legal, derechos, atribución de poder, entre otros,
- condiciones de trabajo: jornada laboral, estructuras de gobierno de la escuela, infraestructuras, recursos y demandas,
- práctica del liderazgo: formación y requisitos de acceso, competencias, preferencias según tipo de tareas, colaboración y distribución del liderazgo en la práctica.
- percepciones sobre los problemas que afrontan en su práctica y las estrategias para afrontarlos, considerando en particular la gestión de sus emociones y su capacidad de resiliencia ante situaciones difíciles.

OBJETIVO 3. Realizar un estudio comparado de las características de la función directiva en España y en otros países y sobre su impacto sobre la economía emocional de los directores escolares

No obstante, la investigación que se presenta en este Trabajo de Final de Máster se centra únicamente en el objetivo número 2, ampliando el foco a docentes y líderes escolares. Más aún, la metodología y plan de trabajo del Proyecto I+D+i se organiza en:

- **Estudio 1.** Elaboración de un informe nacional sobre el contexto institucional de la dirección escolar en nuestro país.
- **Estudio 2.** Analizar el contexto de trabajo de los/as directores/as escolares y su percepción sobre el mismo.
 - Sub-estudio 2.1. Cuestionario on-line
 - Sub-estudio 2.2. Estudio de casos
- **Estudio 3.** Estudio internacional comparado sobre las características de la función directiva en los países participantes y su impacto sobre la economía emocional de los directores escolares.

De entre estos, la investigación de la que forma parte el presente estudio de caso se ubica en el estudio 2 del Proyecto I+D+i de investigación (Analizar el contexto de trabajo de los/as directores/as escolares y su percepción sobre el mismo), en concreto en el sub-estudio 2.2. (Estudio de casos).

- **El centro educativo** (se amplía información en el *Anexo IX*)

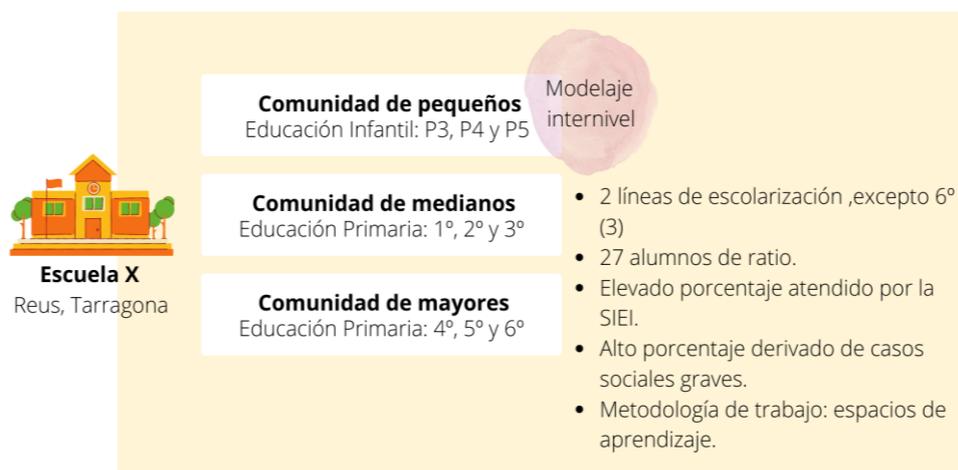
El centro está situado en un barrio de la periferia sur de la ciudad de Reus; un barrio obrero con un elevado número de inmigración en una parte del barrio que vive en pisos de protección oficial muy antiguos y deteriorados y, en la otra parte, familias autóctonas más bienestantes, de clase media-alta, que viven en chalés. No obstante, al centro acude alumnado de las viviendas más empobrecidas, de las familias con más necesidades. En el aula de acogida, por ejemplo, se reúne alumnado de más de 8 nacionalidades distintas: Marruecos, Sudamérica, Rusia, China, Albania, entre otras.

Esto lo convierte en un centro muy segregado con más de un 80% de alumnado de origen migrante (sobre el papel constan de esta forma, ya que han nacido aquí), sobre todo de origen magrebí. Miembros de la comunidad educativa la denominan una “escuela gueto” (jefa de estudios), así como el Departamento de Educación lo cataloga como un centro de máxima complejidad.

Conviene añadir que, a escasa distancia, se encuentra otro centro catalogado de la misma forma que también acoge alumnado muy vulnerable, en este caso mayoritariamente de etnia gitana. La otra parte del barrio, de clases más bienestantes, acude al centro concertado que se encuentra a 300 m.

La imagen social que proyecta es diversa: para la comunidad educativa es un centro referente; muchos centros quieren visitarlo por su elevado carácter innovador y, en cambio, en los ciudadanos se evidencia un estigma social sobre el centro por el tipo de alumnado que predomina. A continuación, se muestra una imagen en la que se describe la organización de la escuela:

Imagen 5. Organización de la escuela



Elaboración propia

Así como la siguiente tabla, que responde a sus características descriptivas:

Tabla 2. Características del centro

Titularidad	Público
Antigüedad	53 años
Contexto geográfico	Periferia-Urbana
Etapas	Infantil y Primaria
Tamaño	Mediano (43 profesionales)
Resultados	Malos resultados
Contexto social	Desfavorecido, ISC bajo.
Innovación	Alta

Elaboración propia

Por lo que refiere a los recursos disponibles, el centro cuenta con dotaciones económicas extra: por un lado, los fondos europeos y, por otro lado, lo que se conoce como “PEMOE”, que son más de 50.000 euros anuales. De igual forma, participa en diversos proyectos en orden de obtener mayores fondos. Entre estos proyectos destaca *Magnet*, un proyecto de alianzas con agentes externos con el objetivo de hacer más atractivo el proyecto de centro y des-segregarlo

En suma, conviene añadir que el centro sufre una elevada movilidad de alumnado, lo que hace que la ratio fluctúa a lo largo del curso, así como que el alumnado que llega al sexto curso de primaria en pocas ocasiones haya seguido toda la escolarización en el mismo centro.

3. MARCO METODOLÓGICO

La educación se concibe como una acción intencionada, global y contextualizada (Latorre et al., 1996). Por tanto, a partir de finales del siglo XIX, la investigación educativa adquiere gran relevancia con el fin de crear conocimiento teórico y explicar fenómenos educativos, así como predecirlos y controlarlos (Kerlinger, 1985).

De este modo, la investigación educativa puede definirse como un estilo de investigación aplicado al ámbito educativo, a través de la cual explicar y analizar fenómenos educativos. No obstante, *“el carácter cualitativo y complejo de la realidad educativa plantea problemas*

difíciles de resolver” (Latorre et al., 1996:37). Además de compleja, presenta mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados a causa de:

- No disponer de instrumentos precisos.
- Necesidad de utilizar múltiples modelos y métodos de investigación.
- Carácter multidisciplinar.
- Relación entre investigador y objeto investigado, difícilmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados.
- Variabilidad de los fenómenos educativos en el tiempo y espacio, lo que dificulta regularidades y generalizaciones.
- Delimitación en cuanto a marco teórico.

Por ello, los encargados de dar una correcta visión al estudio son los llamados paradigmas de investigación, mientras que la metodología de investigación responde a la forma de llevar a cabo la investigación.

3.1. Paradigma de investigación

Esta denominación engloba múltiples lenguajes científicos, pluralidad de posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación que han emergido durante las últimas décadas. Khun (1971) citado en Latorre, Arnal y del Rincón (1996:39) se refiere a él como “*el conjunto de creencias y actitudes compartidas por un grupo de científicos*”. Alvira (1982) citado en Latorre, Arnal y del Rincón (1996:39), añade que trata de “*un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo*”.

Atendiendo a estas dos conceptualizaciones, podemos referirnos al paradigma de investigación como una guía que permite a un profesional de una disciplina concreta orientarse hacia unos modelos y teorías, así como establecer criterios coherentes para el uso de unas metodologías y unos instrumentos apropiados en la resolución de su investigación.

Varios autores como De Miguel (1988) (Latorre, Arnal y del Rincón, 1996:40) han identificado tres grandes paradigmas como marcos generales de referencia de la investigación educativa: el paradigma positivista, interpretativo y sociocrítico. Se definen a continuación:

Imagen 6. Paradigmas de investigación educativa

	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO
FUNDAMENTOS	Positivismo lógico, empirismo	Fenomenología, Teoría interpretativa	Teoría crítica
NATURALEZA DE LA REALIDAD	objetiva, estática, única, dada	dinámica, múltiple, holística, construida	compartida, histórica, construida, dinámica
FINALIDAD	explicar, predecir fenómenos	comprender e interpretar la realidad	explicar, predecir fenómenos
RELACIÓN SUJETO Y ESTUDIO	independencia	dependencia	relación incluida por el compromiso
VALORES	neutros	explícitos	compartidos
TEORÍA/PRÁCTICA	disociadas	relacionadas	indisociables
CRITERIOS DE CALIDAD	validez, fiabilidad, objetividad	credibilidad, confirmación, transferibilidad	intersubjetividad, validez consensuada
INSTRUMENTOS	cuantitativos	cualitativos, descriptivos	estudio de casos, técnicas dialécticas
ANÁLISIS DE DATOS	cuantitativo	cualitativo	intersubjetivo, dialéctico

Elaboración propia a partir de Latorre, Arnal y del Rincón (1996:44)

Lincoln y Guba (1994) citado en Latorre, Arnal y del Rincón,1996), exponen que toda investigación debe responder a los siguientes criterios que permiten evaluar la efectividad del estudio: la veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. En orden de dar respuesta a estos factores, en la presente investigación se hace uso del paradigma interpretativo (también llamado cualitativo y etnográfico, entre otros).

Este tipo de paradigma se centra en describir y comprender la realidad social del impacto emocional de la docencia y la dirección escolar a través de las experiencias propias y únicas de los objetos de la investigación. Desde este enfoque, la perspectiva y vivencia de los participantes es el motor de la realidad a investigar.

En suma, y de acuerdo con las clasificaciones de investigación propuestas por Latorre, Arnal y del Rincón (1996), la siguiente investigación se define de la siguiente forma:

Tabla 3. Descripción de la investigación

Según la finalidad	Investigación básica	Pretende generar conocimiento teórico sobre el fenómeno estudiado.
Según el alcance temporal	Investigación transversal	Estudia el bienestar emocional de la muestra en un momento dado.
Según la profundidad u objetivo	Investigación descriptiva	Su objetivo es describir las condiciones de trabajo de docentes y directores
	Investigación explicativa	También busca explicar la relación entre el cargo ejercido y el impacto emocional.
Según el carácter de la media	Investigación cuantitativa	Respecto a la comunidad de docentes, se centra en aspectos susceptibles de cuantificación.
	Investigación cualitativa	Acerca de la dirección, se centra en el estudio de las vivencias de los sujetos.
Según el marco en que tiene lugar	Investigación de campo	Se realiza en una situación natural, pues se desarrolla un estudio de caso.
Según la concepción del fenómeno educativo	Investigación nomotética	Pretende ampliar el conocimiento teórico sobre la economía emocional en ambas profesiones.
Según la dimensión temporal	Investigación descriptiva	Estudia los fenómenos tal como aparecen en el presente, en el momento de realizar el estudio.
Según la orientación que asume	Investigación orientada al descubrimiento	Está orientada a generar conocimiento desde una perspectiva inductiva, haciendo uso de métodos interpretativos.

Elaboración propia a partir de Latorre, Arnal y del Rincón (1996:43)

3.2. Metodología de investigación

Según Bisquerra (2004:80), *“la metodología constituye un marco conceptual de referencia y coherencia lógica para describir, explicar y justificar el camino a recorrer, con los principios y los métodos más adecuados para un proyecto de investigación particular”*. Por tanto, podemos decir que en este punto del trabajo se describe el *cómo*, la manera en la que se lleva a cabo la investigación. Más aún, el mismo autor señala que pueden utilizarse tres metodologías distintas:

Imagen 7. Tipos de metodología de investigación

METODOLOGÍA CUALITATIVA	Se percibe la realidad de una forma más específica, desde la experiencia propia de los sujetos participantes. Los datos son más precisos y detallados.
METODOLOGÍA CUANTITATIVA	Los datos son objetivos, pero generales. El análisis de datos se lleva a cabo a través de la cuantificación de las respuestas obtenidas en encuestas o formularios.
METODOLOGÍA MIXTA	El investigador/a combina técnicas de recogida de datos propios de las metodologías cualitativa y cuantitativa.

Elaboración propia a partir de Bisquerra (2004)

Conviene seleccionar un enfoque metodológico coherente con el problema planteado, teniendo en cuenta la finalidad y objetivos propuestos. Por ese motivo, la presente investigación se ha llevado a cabo a través de una **metodología mixta**. La elección se justifica por el interés en conocer el bienestar/malestar de los docentes y la dirección escolar de una escuela de una forma más extensa y detallada.

El uso de técnicas cuantitativas permite conocer las condiciones de trabajo generales de los docentes del centro educativo, mientras que las técnicas cualitativas dan voz a vivencias propias en las que se han visto involucrados participantes que forman parte de la muestra de participantes. Estas últimas permiten obtener una realidad más detallada de cuáles son las condiciones de trabajo, por lo que respecta a economía emocional, de los docentes y la dirección de la escuela estudiada.

3.3. Diseño de investigación

La investigación se enmarca en el contexto de una escuela de educación primaria de titularidad pública, situada en la ciudad de Reus (Tarragona). Se trata de un centro catalogado por el Departamento de Educación “*de máxima complejidad*”. Esto se debe, entre otras cosas, a que está situado en un contexto desfavorecido y acoge alumnado mayoritariamente migrante, situándose el porcentaje de alumnos de estas características por encima del 80%.

3.3.1. Objetivos del estudio

El propósito general del Proyecto I+D+i del que deriva esta investigación es contribuir al desarrollo de la actual base de conocimiento sobre las tareas y responsabilidades que desempeñan los directores de centros de educación obligatoria, las condiciones en las que dicho trabajo se desenvuelve y su impacto sobre su salud afectivo-emocional, así como su gestión de las emociones y capacidad de resiliencia.

Como se ha detallado en el contexto del estudio, la presente investigación se focaliza en el objetivo 2.

I+D+i**OBJETIVO 2**

Analizar el contexto de trabajo de los/as directores/as escolares y su percepción sobre el mismo.

- Roles y funciones que asumen
- Condiciones de trabajo
- Práctica de liderazgo
- Percepción sobre los problemas que afrontan en su práctica y las estrategias para afrontarlos

Este objetivo, vinculado estrechamente al ejercicio de la dirección escolar, se adapta y transforma con el fin de conocer la realidad de todos los miembros de la comunidad educativa y no únicamente la directiva. De este modo, los objetivos a través de los que se pretende dar respuesta al objeto de estudio son los siguientes:

1. Analizar las condiciones de trabajo de la dirección escolar.
2. Conocer el contexto en el que se encuentran los docentes.
3. Valorar la influencia del cargo ejercido en el centro educativo sobre la economía emocional de la persona que lo ejerce.
4. Proponer líneas de mejora para el liderazgo educativo.

3.3.2. Población y muestra

La **población** está formada por todos los profesionales que durante el curso 2021/2022 forman parte de la comunidad educativa de la escuela de educación primaria estudiada (equipo directivo, docentes o agentes externos y otros miembros de la comunidad educativa).

En cuanto a la **muestra**, y por lo que refiere a las técnicas cualitativas, además de la directora del centro se han seleccionado 11 profesionales con diferentes cargos en el centro.

Por lo que se refiere a la figura representativa del centro, la directora es docente de la etapa de Educación Primaria y cuenta con 14 años de antigüedad en el centro. En el actual cargo directivo, hace 5 años que ocupa el cargo de directora. Más aún, ocupó el rol de jefa de estudios en el anterior equipo directivo, del que formó parte durante 4 años.

Los 11 profesionales que han participado en el estudio de caso se describen a continuación:

Tabla 4. Esquema de participantes en el estudio de caso

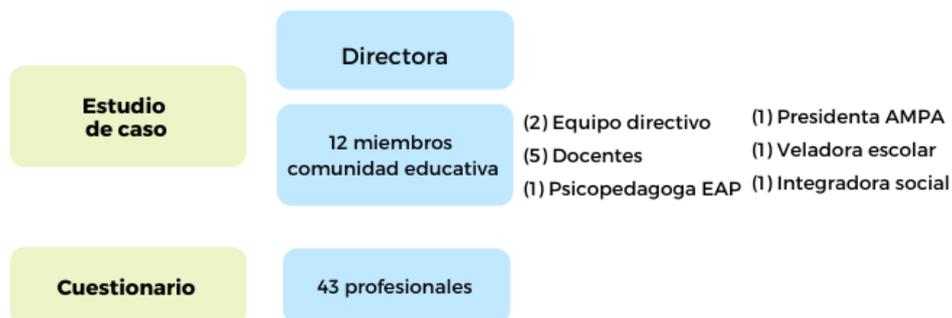
Otros miembros del equipo directivo	Docentes o agentes externos	Otros miembros comunidad educativa
P2E1: Secretaria	P4E1: Docente	P11E1: Presidenta AMPA
P3E1: Jefa de estudios	P5E1: Docente	P10E1: Veladora escolar
	P6E1: Coordinadora	P12E1: Integradora social
	P7E1: Coordinadora	
	P8E1: Docente (ex secretaria)	
	P9E1: Psicopedagoga EAP	

Elaboración propia

Acerca de las técnicas cuantitativas, debido al tamaño de la muestra no ha sido necesario calcular el tamaño muestral. Al tratarse de una población pequeña, el cuestionario se aplica

sobre la totalidad de 43 profesionales que se encuentran trabajando el curso actual en la escuela, los que representan el 100% de participación. Por tanto, la **muestra** de esta investigación es la siguiente:

Imagen 8. Muestra de la investigación



Elaboración propia

3.3.3. Instrumentos y técnicas de recogida de datos

De acuerdo con el paradigma y la metodología escogida, en la presente investigación se ha hecho uso de diferentes técnicas de recogida de datos con el fin de obtener unos resultados que resuelvan de forma efectiva los objetivos planteados. Para ello, y como se ha mencionado anteriormente, se han combinado instrumentos de diferentes enfoques metodológicos; por un lado, se ha elaborado un cuestionario, de carácter cuantitativo, y por otro lado se ha realizado un estudio de caso a partir de entrevistas semiestructuradas, haciendo referencia a la metodología cualitativa.

Conviene añadir que únicamente el instrumento cualitativo forma parte del Proyecto I+D+i LIDER-EMOS. El instrumento cuantitativo se ha diseñado con carácter complementario, con tal de ampliar el estudio y obtener la percepción de toda la comunidad educativa y no únicamente del director/a, a diferencia de la información que proporcionan las entrevistas semiestructuradas del estudio de caso.

3.3.3.1. Instrumentos de carácter cualitativo

Por lo que se refiere al análisis cualitativo, el instrumento empleado es la entrevista, a la que Sánchez (2013) se refiere como un método que emplea la comunicación verbal para recoger información con relación a una determinada finalidad. En concreto se realiza una entrevista

semiestructurada (ANEXO I, II, III, IV y V), perteneciente al Proyecto I+D+i LIDER-EMOS, elaborada y validada por expertos en la materia, concretamente en los ámbitos de liderazgo y mejora educativa.

Agudelo (2015) describe la técnica como una guía de preguntas en la cual el/la entrevistador/a tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener más información sobre los temas deseados. Este guion en concreto responde a las siguientes temáticas:

Tabla 5. Áreas temáticas estudio de caso.

Área temática	Temas
1. La práctica del liderazgo escolar y el contexto institucional.	1.1. Áreas de actividad relacionadas con el cargo y distribución del tiempo. 1.2. Responsabilidades. 1.3. Tareas más estresantes o retadoras. 1.4. Sentimientos sobre la carga de trabajo. Percepciones sobre las tareas que realizan.
2. Colaboración.	2.1. Personas con las que la directora trabaja habitualmente. 2.2. Relaciones profesionales con los colegas, el personal de administración, las familias, los estudiantes y los representantes en los órganos de gestión. 2.3. Factores que facilitan y dificultan la colaboración.
3. Recursos y demandas.	3.1. Situaciones estresantes experimentadas durante los últimos años desde la dirección. 3.2. Razones o factores que produjeron dicho estrés. 3.3. Demandas de todos los niveles que causan más estrés 3.4. Recursos de cualquier tipo que ayudan a gestionar las situaciones difíciles experimentadas. 3.5. Modos de uso de dichos recursos.
4. Economía emocional y resiliencia.	4.1. Modos en que las situaciones difíciles afectaron a la gestión de las emociones de la directora escolar. 4.2. Modos en que gestionaron el estrés. De qué órgano/grupo o de quién obtuvo apoyo. 4.3. Personas que durante la carrera de la directora se han interesado sobre su salud afectivo-emocional. 4.4. Consejos que la directora daría a otros líderes, las autoridades educativas, los agentes políticos, las universidades, etc., para apoyar la construcción de entornos institucionales saludables, así como para ayudar a los líderes escolares a mantener su salud afectivo-emocional.
5. Género.	5.1. Percepción del rol directivo dependiendo del género del entrevistado. 5.2. Percepción del rol directivo dependiendo del género del líder educativo de referencia. 5.3. Influencia del género en el modo de ejercer la dirección escolar. 5.4. Impacto de la práctica directiva sobre el/la entrevistado/a en función de su género. 5.5. Impacto de la cultura del centro sobre la forma de ejercer la dirección.

Elaboración propia a partir del diseño de investigación del Proyecto I+D+i LIDER-EMOS (Ref.: RTI2018-094851-B-100)

En cuanto a su uso, se entrevista a la directora en tres momentos diferentes del curso, por lo que se obtienen tres entrevistas. Más aún, se entrevistan otros 11 agentes de la comunidad educativa (docentes, miembros del equipo directivo, coordinadores, orientadores, familias del AMPA, etc.).

Del análisis cualitativo de los datos resulta la elaboración de un informe analítico, común en los diferentes estudios de caso que configuran el Proyecto I+D+i “LIDER-EMOS” (ANEXO IX).

3.3.3.2. Instrumentos de carácter cuantitativo

La técnica de recogida de datos seleccionada en este caso ha sido el cuestionario. Este se define como un instrumento de compilación de información compuesto por un conjunto limitado de preguntas a través de las que los sujetos participantes proporcionan información sobre el objeto de estudio. Resulta de gran utilidad para estudiar una muestra grande, ya que permite realizar un análisis estadístico concluyente sobre las preguntas planteadas. Los datos resultantes se pueden representar en cifras, hecho que genera una visión más objetiva a la vez que permite dar una explicación causal derivada de unas hipótesis u objetivos concretos.

Como se ha comentado en otros puntos, el cuestionario confeccionado no forma parte del Proyecto I+D+i. Este tiene un objetivo meramente descriptivo, pues pretende conocer cuáles son las condiciones de trabajo en las que los docentes de la escuela estudiada desarrollan sus funciones, incidiendo en los conceptos bienestar y malestar emocional. Más aún, busca responder al Objetivo 2 de la investigación (conocer el contexto de los docentes) y gira alrededor de las siguientes preguntas de investigación:

- *¿Con qué **demandas** se encuentran habitualmente los docentes de este centro en concreto en su práctica diaria?*
- *¿Cuáles de estas demandas pertenecen al **ámbito** del sistema escolar, la organización o el individual?*
- *¿Con qué **recursos** cuentan habitualmente los docentes estudiados en su práctica diaria?*
- *¿Qué clase de **estrategias de abordaje** de situaciones difíciles utilizan los docentes?*
- *¿Qué **relación** existe **entre**, por un lado, **la capacidad de resiliencia y la salud emocional de los docentes**, y por otro los resultados de la organización en términos de satisfacción en el trabajo, absentismo laboral, compromiso, tensión o desgaste emocional?*

- **Descripción del instrumento:**

El cuestionario (*ANEXO VI*) contiene 80 preguntas y está inspirado, por una parte, en la tesis doctoral “El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía” (García, 2016) y, por otra parte, en el estudio “Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el *Cuestionario de Salud Docente*” (Fernández-Puig, Longás Mayayo, Chamarro Luser, Virgili Tejedor, 2015). Más aún, está distribuido en **cinco bloques**:

- I. **Variables descriptivas**
- II. **Percepción del impacto psicológico de la docencia**
- III. **Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro**
- IV. **Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas**
- V. **Convertir la dirección en una profesión atractiva**

En cuanto a estos bloques descritos, el **primero (I)** y el **segundo (II)** están inspirados en el *Cuestionario de Salud Docente* (Fernández-Puig, Longás Mayayo, Chamarro Luser y Virgili Tejedor, 2015), puesto que es reconocido por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid como un instrumento con propiedades psicométricas adecuadas para su uso en la vigilancia de la salud laboral docente. Por ello, se considera que recoge datos descriptivos sobre el contexto emocional de la muestra estudiada en relación con el cargo que ejercen.

El resto de **los bloques (III, IV y V)**, parten de la tesis doctoral “*El liderazgo pedagógico de la dirección escolar como clave de calidad de la educación: práctica y resultados en centros públicos de Educación Infantil y Primaria de Andalucía*” (García, 2016). En él se analizan aspectos más específicos sobre liderazgo a ejercer por la dirección, así como se infiere en dimensiones que hacen referencia a los cuatro ejes establecidos por la OCDE (Pont et al., 2009) (en García, 2016) para implementar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

En el **primer bloque (I)**, formado por 10 preguntas, se describen las características sociodemográficas de la muestra a través de variables como el sexo de los entrevistados, la edad, la situación familiar, el cargo en el centro, la enseñanza a la que se dirige el cargo, el tipo de contrato de que dispone, el horario/jornada, los años de experiencia en el cargo, el desempeño de cargos directivos con anterioridad y la formación de carácter universitario con la que se cuenta.

En cuanto a los bloques siguientes, el formato de respuesta de los ítems emplea una escala Likert de 5 opciones: 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

El **segundo bloque (II)**, configurado por 16 preguntas, reúne ítems centrados en la percepción del sujeto sobre la vivencia positiva de la docencia y sobre la presencia de síntomas físicos y psicológicos relacionados con los riesgos laborales de la profesión docente: agotamiento, síntomas musculoesqueléticos, síntomas cognitivos y síntomas emocionales y SQT (o Síndrome de Quemarse por el Trabajo).

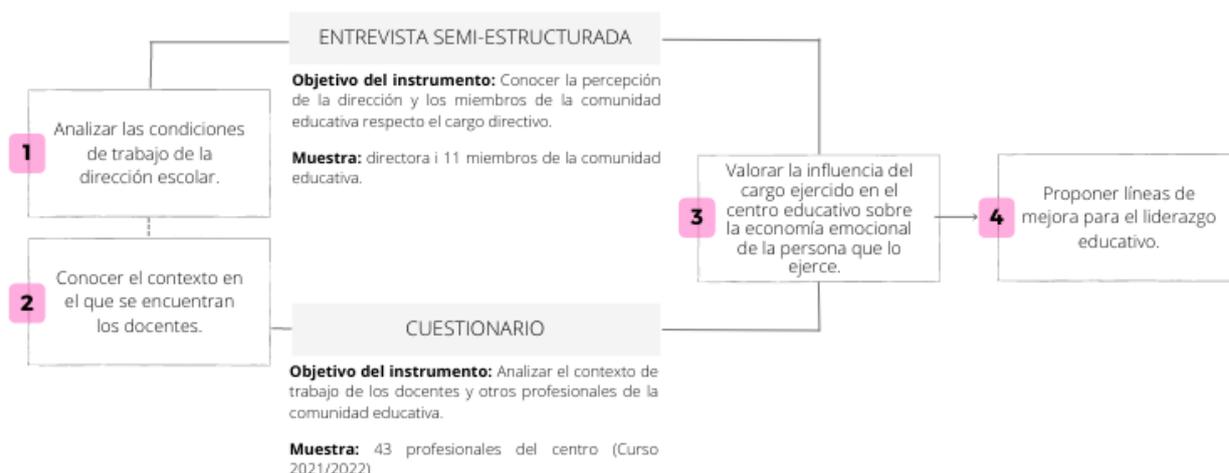
El **tercer bloque (III)** cuenta con tres fases: apoyo a la calidad docente, gestión estratégica de recursos y fijación y evaluación de metas educativas. La primera está formada por 17 preguntas a través de las que conocer el grado de impulso de la dirección sobre el potencial de aprendizaje y desarrollo continuo. La segunda cuenta con 9 preguntas referidas a la capacidad del equipo directivo de utilizar los recursos económicos, materiales y humanos disponibles en el centro con la mayor eficacia y eficiencia, ajustándose a las necesidades y propósitos pedagógicos del mismo. La última está configurada por 9 preguntas con las que conocer si se establecen metas escolares que permitan que todos los alumnos obtengan buenos aprendizajes; así como la evaluación periódica y reajuste de estas.

En el **cuarto bloque (IV)**, formado por 6 preguntas, se hace referencia a la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela. El **quinto bloque (V)**, configurado por 12 preguntas, pretende identificar las fortalezas y debilidades que presenta el ejercicio de la dirección en la escuela estudiada, a través de la visión de los profesionales que forman parte de la comunidad educativa. Para terminar, se dispone de una pregunta abierta que recoge sugerencias y propuestas de mejora.

En cuanto a la difusión del cuestionario, esta se ha hecho de forma telemática al correo corporativo de cada profesional, facilitada por la directora del centro.

A modo resumen, y con el fin de visualizar el diseño de investigación se muestra la siguiente tabla donde se recoge la relación entre los objetivos planteados, los instrumentos empleados y las muestras del estudio.

Imagen 9. Relación entre instrumentos y objetivos de investigación



Elaboración propia

3.3.4. Cronograma de la investigación

Tareas	2021			2022					
	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN
1. Propuesta tema de investigación.	■								
2. Configuración del marco teórico.	■								
3. Concreción del objeto de estudio, preguntas de investigación, objetivos y variables.	■								
4. Definición del contexto sociopolítico y cultural.		■							
5. Planteamiento metodológico.		■							
6. Definición de instrumentos de recogida de datos.			■						
7. Primer borrador Diseño.			■						
8. Ensayo piloto.				■	■				
9. Recogida de datos y análisis.					■				
10. Entrega del trabajo escrito (vinculado a la asignatura de Métodos y Técnicas de investigación).					■				
11. Estudio de caso. Planificación de las entrevistas.			■	■					

12. Aplicación de los instrumentos a la muestra del estudio.									
13. Interpretación y análisis de datos.									
14. Vinculación con el Impacto social.									
15. Redacción del informe del estudio de caso.									
16. Discusión y conclusiones.									
17. Entrega del Trabajo Final de Máster.									

4. EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tras la elaboración de cada uno de los instrumentos y de la implementación de las técnicas de recogida de datos, se procede a analizar la información obtenida con tal de extraer los resultados de la investigación. Como la metodología utilizada ha sido de enfoque mixto, el análisis de datos se ha llevado a cabo de dos formas diferentes:

- Las **entrevistas semiestructuradas** que configuran el estudio de caso se han analizado a través de la categorización.
- Los **cuestionarios** dirigidos a los profesionales de todo el centro se han medido a través de gráficos realizados con Excel.

4.1. Análisis de datos cualitativos

Con el fin de realizar una eficiente extracción y análisis de datos, las entrevistas se han transcrito y categorizado siguiendo unos parámetros concretos, diferenciados en cuatro grandes **bloques o unidades de significado**:

- **Roles y tareas que asume la dirección.**
- **Condiciones de trabajo** (jornada laboral, estructuras de gobierno de la escuela, infraestructuras, recursos y demandas).
- **Práctica del liderazgo** (formación y requisitos de acceso, competencias, preferencias según tipo de tareas, colaboración y distribución del liderazgo en la práctica).

- **Percepción sobre los problemas que afrontan en su práctica y las estrategias para afrontarlos** (considerando en particular la gestión de sus emociones y su capacidad de resiliencia ante situaciones difíciles).
- **El liderazgo de la dirección y sus efectos sobre los logros de la escuela y su desarrollo.**

Con la ayuda del programa *Atlas.ti*, y el empleo del *método comparativo* y un análisis descriptivo-interpretativo (Strauss y Corbin, 1990) (En Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) se codifica la información que más tarde se agrupa en las categorías presentadas, buscando encontrar relaciones y evidencias que describan el fenómeno estudiado.

Con la ayuda del programa *Atlas.ti*, y el empleo del *método comparativo* y un análisis descriptivo-interpretativo (Strauss y Corbin, 1990) (En Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996) se codifica la información que más tarde se agrupa en las categorías presentadas, buscando encontrar relaciones y evidencias que describan el fenómeno estudiado.

A la hora de llevar a cabo el análisis de datos se han utilizado frases literales de testimonios de las preguntas. De esta forma, y con tal de facilitar la identificación de cada una de las muestras, a continuación, se detalla la codificación que se vincula a cada participante, así como otra información relevante:

Tabla 6. Descripción de la muestra del estudio de caso.

Cód.	Agente	Experiencia	Duración (')
05_11	Directora	5 años en el cargo	59'
05_12		14 años como docente de Primaria en el centro	61'
05_13		Anteriormente jefa de estudios (5 años)	35'
05_21	Jefa de estudios	5 años en el cargo 15 años como docente de Infantil en el centro	66'
05_22	Secretaria	5 años en el cargo 15 años como maestra de Educación Física	40'
05_31	Coordinadora Comunidad de mayores	5 años en el cargo 22 años como especialista de música en el centro	46'
05_32	Coordinadora Comunidad de medianos	5 años 6 años como Maestra de Educación especial en el centro	54'
05_33	Docente 1	8 años como maestra de Primaria en el centro	37'
05_34	Docente 2	13 años como tutor de aula de acogida en el centro	31'
05_35	Docente 3	13 años como especialista de inglés	30'
05_36	Psicopedagoga EAP	1 año	26'

Experiencia previa como orientadora			
05_41	Integradora social	1 año	21'
05_42	Veladora escolar	8 años	30'
		Experiencia previa en otros centros de máxima complejidad	
05_43	Madre presidenta del AMPA	17 años	45'

Elaboración propia

El primer número (**05**) representa el centro y recibe esta numeración por el lugar que ocupa en el listado total de centros participantes en el Proyecto I+D+i. La primera cifra después del guion describe el grupo al que pertenece el participante (Directora (**1**), Otros miembros del equipo directivo (**2**), Otros docentes o agentes externos (**3**), Otros miembros comunidad educativa (**4**)). El último número hace referencia, en el caso de la directora, al número de entrevista y, en el caso del resto, a las diferentes personas entrevistadas.

4.1.1. Entrevistas semiestructuradas

Con relación a la descripción de los 12 participantes que han sido entrevistados en el estudio de caso, pertenecen a etapas y disciplinas distintas. También participan en el centro desde enfoques diversos, desde la dirección a la presidenta del AMPA. Más aún, cuentan con diferentes grados de experiencia, desde 1 a 22 años en el centro, y concepciones muy distintas de la educación.

Roles y tareas que asume la dirección:

En más de una ocasión se deja ver que la dirección del centro lleva a cabo un liderazgo distribuido y cada miembro desarrolla unas funciones concretas que se complementan con las demás. Así lo describe la jefa de estudios, quien asegura: *“tenemos bastante parceladas las funciones de cada miembro del equipo directivo. Entre las tres somos una”* (05_21). También otros miembros de la comunidad educativa: *“Veo diferentes roles y si tienes un liderazgo distribuido no le toca todo a la directora”* (05_32); *“Yo me dedico a todo lo que es organización del personal de la escuela, el trabajo docente, asegurar la calidad pedagógica, la formación y el desarrollo profesional de los docentes, colaboración dentro de la escuela, etc.”* (05_21) declara la jefa de estudios.

Por tanto, a la directora se le identifica mayoritariamente con tareas de administración y gestión, tanto desde su propia percepción como la de otros miembros de la comunidad educativa: *“A la que más tiempo dedica ahora es la gestión del personal. Y es lo que más*

buscamos, que el profesional que esté en la escuela esté bien atendido y se sienta bien integrado” (05_32); “Lo primero este curso, sin duda, ha sido la gestión del personal; entre altas, bajas y todo esto, ha sido horrible” (05_35); “Todas las hace, pero administración y gestión quizás la que más; todo el día, y más ahora” (05_41).

Asimismo, se preguntó sobre la distribución del tiempo y dedicación a un seguido de tareas vinculadas a la práctica directiva, además de la administración y gestión, como son:

- La gestión del personal
- Formación y el desarrollo profesional de los docentes
- Colaboración dentro de la escuela
- Intervención en conflictos, mediación, convivencia
- Coordinar el trabajo docente y asegurar la calidad
- Colaboración con agentes externos a la escuela
- Tareas de representación
- Su propio desarrollo profesional
- La enseñanza

Entre estas, la segunda tarea más vinculada a la dirección es la de representación: “Tiene que estar en reuniones de directores, con el Ayuntamiento...” (05_21); “Creo que lo hace muy bien en las tareas de representación, tiene un gancho y sabe salir muy bien de las conversaciones. Participa en muchos debates y cosas” (05_22).

En cambio, la enseñanza y su propio desarrollo profesional se han descrito como las tareas en las que emplea menos tiempo: “A la que dedica menos tiempo, con un 10, es a la enseñanza, porque las horas de los equipos directivos vienen determinadas por lo que marca el Departamento de Educación” (05_32); “Quizás las últimas son su propio desarrollo profesional y la enseñanza, esta última en último lugar. No porque no le de importancia, más que nada porque no le da tiempo a más” (05_41).

Condiciones de trabajo:

En cuanto a la **gestión del centro** y las **estructuras de gobierno**, el equipo directivo está formado por la directora, jefa de estudios y secretaria. No obstante, la directora asegura que nunca se reúnen solas, sino que siempre está presente lo que ellas llaman “*equipo de dirección*” (05_11), formado por las coordinadoras de cada comunidad de aprendizaje: “Somos tres comunidades en la escuela, no funcionamos por ciclos, sino que tenemos una

comunidad de pequeños, de medianos y de mayores, y cada una tiene una coordinadora” (05_11).

Más aún, la jefa de estudios añade que las tres figuras principales de dirección se encuentran siempre juntas en el despacho. Después se reúnen tres veces a la semana con las coordinadoras de cada comunidad: *“Las tres del equipo directivo decidimos cosas sobre a qué destinamos este presupuesto, hacia dónde vamos... Pero antes de pasarlo al claustro lo pasamos a las coordinadoras, a ver qué piensan y cómo lo ven. Ellas son nuestras colíderes, las que están más en la comunidad. Y saben cómo respiran los docentes más de cerca, están más vinculadas a la intervención en el aula” (05_21).*

Conviene añadir que reconocen, en un inicio, haber intentado ir las tres a una. Delante de la dificultad de llevarlo a cabo, con el tiempo han optado por distribuir las tareas y especializarse: *“Con el tiempo, de todo lo referente a gestionar maestros se encarga la jefa de estudios. Yo me dedico a la gestión de recursos y la directora a asuntos más propios de representación y la dirección del centro. Si no, con la buena voluntad de hacerlo bien, no sale. Aprendes que no se puede estar con todo, cada uno en lo suyo. Y esto fue fluyendo” (05_21).*

Por lo que se refiere a la **jornada laboral**, la directora asegura *“hacer más horas que un reloj” (05_11)*. Reconoce verse sometida a mucho estrés por el elevado número de demandas a las que debe responder: *“Cada mañana, yo me levanto muy pronto siempre, estoy paseando el perro y a las siete y media de la mañana ya tengo mensajes de a quién tengo que cubrir... la gente sabe que me levanto pronto y me escriben” (05_11).*

Es la primera persona en llegar al centro, emplea el tiempo restante hasta la llegada del alumnado para gestionar las tareas de administración y gestión: *“Intento siempre llegar antes y hacer la parte burocrática: mirar el correo, responder a la administración, si hay algún aplicativo con COVID, gestión COVID... Cada mañana me hago un post it de urgente y otro de importante, que no siempre es lo mismo. Hay post it que pasan de semana en semana y cuando pasan dos lo retomo. Pero cuando llego es la parte organizativa y burocrática” (05_12).*

Además, añade que únicamente los viernes se reúne con el profesorado a la hora de comer. El resto de los días reconoce tener poco tiempo para ello: *“Como delante del ordenador, que sé que no lo tengo que hacer. Pero prefiero eso que irme a las ocho de la tarde, como ayer nos fuimos” (05_11).*

Por lo que refiere a las infraestructuras con las que cuenta, *“es una escuela grande” (05_22)*, que debido a sus dimensiones cuenta con dos conserjes. Se describe como un centro que

“utiliza mucho las medidas universales para todos los niños. Es una escuela muy integradora e inclusiva” (05_36), que dispone de dos aulas por nivel, excepto en sexto, que tiene tres. Además, está configurado por dos edificios. Por un lado, el principal, en el que se encuentra la Etapa de Educación Primaria, la dirección, el aula de STEAM, la sala de profesores, y el aula de acogida, entre otros. Y, por otro lado, el secundario, donde se sitúa la etapa de Educación Infantil y el gimnasio.

Además, el centro dispone de un patio de grandes dimensiones, en el que a través del proyecto *Magnet* en el que participan para des-segregar el centro, con la colaboración de la escuela de arquitectura de la URV y el colegio de arquitectos de Cataluña, llevan a cabo un proyecto de dinamización de patio: “*Son nuestros partners que se dice. Ellos hacen cosas en nuestro centro para mejorar nuestro currículum y nosotros hacemos cosas con ellos para que tengan también más visibilidad*” (05_11). No obstante, todo y ser un centro medianamente bien dotado por la casuística, también faltan recursos, como es el caso de “*un polideportivo que se ha demandado al Ayuntamiento*” (05_11).

En cuanto a la ubicación y disponibilidad del equipo directivo, su despacho se encuentra justo a la entrada del centro, y es un espacio abierto en el que “*las puede ver todo el mundo y están siempre receptivas*” (05_32).

Otro punto que conviene destacar son **los recursos y las demandas** con las que cuenta el centro. Por lo que refiere a los **recursos** disponibles, el centro cuenta con dotaciones económicas extra: por un lado, los fondos europeos y, por otro lado, lo que se conoce como “PEMOE”, que son más de 50.000 euros anuales. También cuenta con SIEI (Soporte Intensivo a la Escolarización Inclusiva), dos dotaciones de aula de acogida y las figuras de la educadora e integradora social.

No obstante, estos recursos no son suficientes para hacer frente a las **demandas** a las que se enfrenta la dirección, tanto desde la administración, como del claustro o de la sociedad en general. La protagonista expone que la administración le pide ser representada por ella y “*que no se vaya mucho por otras corrientes que no son las que dictan ellos*” (05_11). Añade que es muy complejo describir qué se espera de un director. No obstante, considera que las familias esperan ser escuchadas y que empáticas con ellas, así como que atiendas a sus hijos y que éstos aprendan. La sociedad en general “*espera que la escuela prepare al ciudadano del futuro, pero ni ellos saben qué es eso*” (05_11).

Por lo que se refiere al claustro, sus demandas no difieren mucho de las de las familias. Los docentes quieren que cuando haya un problema la directora se ponga delante, que dé

respuesta. También quieren ser escuchados y que se empaticen con ellos. Asimismo, tiene la sensación de que *“últimamente todo el mundo está más estresado”* (05_11), por lo que todo llega con más nerviosismo del que, quizás, llegaba antes.

Como se ha mencionado anteriormente, estas demandas no van en equilibrio a los recursos disponibles, siempre faltan recursos. Todo y ser un centro medianamente bien dotado por la casuística, *“nunca es suficiente con el tipo de alumnado y las ratios que hay en las aulas”* (05_33). Por lo que organizan sus propios recursos con estrategias como la co-docencia, modelo educativo que implica la presencia de dos docentes enseñando al mismo tiempo en el aula. No obstante, demandan más horas no lectivas de coordinación, preparación y trabajo personal.

Práctica del liderazgo:

Para dar inicio al presente bloque conviene mencionar la **formación** con la que cuenta la directora. La protagonista terminó magisterio en 2001 y, justo al acabar, empezó a trabajar en un centro concertado de Tarragona. El año siguiente hizo un Máster en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y enlazó con diferentes sustituciones como docente, hasta que le tocó una vacante que ocupó 5 años en un centro que fue un buen referente, con una directora que ahora trabaja para el Departamento de Educación.

En 2007 se presentó por primera vez a oposiciones y, contra todo pronóstico porque, entre otras cosas, se casaba el mismo año, aprobó y tuvo que concursar. El año de prácticas se mantuvo en el mismo centro. Para concursar puso en primer lugar esta escuela, por diversos motivos: había sido alumna, trabajaba su mejor amiga y sus padres habían sido profesores en la misma. Y le tocó.

Cuando llegó al centro, que venía de otro centro que estaba super bien organizado y en el que había muchas inquietudes, no le gustó lo que vio: *“no se hacían coordinaciones, a las horas de exclusiva el profesorado no se reunía y se iba del centro, no había evaluación prácticamente...”* (05_13). Esto coincidió con el boom de inmigración y el abandono de mucho alumnado autóctono, por lo que vio la necesidad de plantear un cambio. Ella no podía ser directora porque no contaba con el requisito de 5 años de funcionariado, por lo que se les planteó a otras personas del centro que sí que lo cumplían.

Junto con la Inspección, se acompañó a salir del centro a quién ocupaba la dirección en aquel momento y ocupó el cargo una docente de Educación infantil que aún sigue en el centro. La actual directora fue la jefa de estudios y la directora del momento asumió el cargo pidiendo a

ésta que se formara para coger el relevo en cuanto cumplierse con los requisitos. Así lo hizo: iba a Barcelona para hacer el curso de Axia y aprender a hacer un buen proyecto de dirección, participaba en jornadas de liderazgo, consultaba materiales de artículos y libros, hizo un curso de título libre en la Universidad Rovira y Virgili que acreditaba para la dirección, entre otros.

A los cinco años como jefa de estudios pasó a ser directora y creó un nuevo equipo de dirección multidisciplinar. Ella es de Educación Primaria y buscó otros dos perfiles: una docente de Educación Infantil y una especialista. Ese julio, junto con la jefa de estudios, hicieron la formación de liderazgo de la Caixa, con profesorado de la Universidad de Londres especializado en liderazgo pedagógico. Con el nuevo equipo directivo *“se inició una renovación pedagógica en la que se introdujo el trabajo por espacios de aprendizaje, siguiendo programaciones vivas adaptadas a los intereses y las necesidades del alumnado”* (05_21). A los tres años de liderazgo, el Departamento de Educación ofreció a la protagonista ser formadora de directores, tarea que sigue desarrollando en la actualidad.

En suma, describe una vocación por la enseñanza, aunque manifiesta tener *“una idea muy distinta de la educación a la que se le ha transmitido a lo largo de su formación”* (05_13). Asimismo, el centro en el que estuvo ocupando durante 5 años una vacante fue un punto de inflexión para ella en la dirección de su vocación. Vivió un buen liderazgo, empezó a ser coordinadora de un equipo y llevar el liderazgo en algunas cosas, lo que le gustó mucho.

La comunidad educativa está de acuerdo en que la protagonista reúne las **competencias** necesarias para el cargo: *“Yo creo que la directora tiene un robot por dentro, aquí en la escuela siempre intenta ir con una sonrisa. Evidentemente que tú la miras y con la mirada sabes todo lo que tiene que estar pasando, [...] Ella no ha tenido padres, por ejemplo, y piensas: Uau. [...]Y creo que hay momentos que tiene que estar estresada y no lo transmite, porque tiene una gran capacidad para poder saber estar [...] Es una gran profesional [...] Hay una gran capacidad de sinceridad y de liderazgo positivo”* (05_32).

La identidad profesional de la protagonista se ha ido configurando a lo largo de los años. En un inicio, era una persona tímida, *“pero todo se trabaja”* (05_13) afirma. No obstante, la protagonista siempre ha tenido un gran interés por las cosas, y predisposición a invertir su tiempo en mejorar. Resiliencia también, pues perdió a sus padres y quedó huérfana con 14 años.

Su interés profesional se enfocaba en un inicio en la veterinaria, pero realizó un curso de asociacionismo y colectividad, en su pueblo, cuando tenía trece o catorce años y le gustó el rol de liderar proyectos.

A partir de ahí empezó a liderar pequeños proyectos como la asociación de jóvenes del pueblo y se empezó a sentir atraída por acompañar a las personas a alcanzar entre todas los logros planteados colectivamente. A esto se añadió ir haciendo repasos a niños y niñas y encontrarse cómoda haciéndolo, así como el hecho que sus padres también fueran docentes.

El resto considera que ha sido a lo largo del rodaje, a medida que ha ido adquiriendo experiencia y trabajando en su mejor versión. Ella misma afirma *“Creo mucho en que, si tú eres consciente de tus puntos más débiles, te los puedes ir trabajando”* (05_13). Aún más, la base tanto para ejercer la dirección como la docencia es que seas mínimamente buena persona; ella cree que lo es, o lo intenta. Así como que el interés por ejercer la dirección no surja de querer cobrar más, que esta no sea la motivación. *“Tú cuentas las horas que haces de más y lo que te pagan de más, y no te sale. Y los dolores de cabeza tampoco”* (05_13) denuncia la directora.

La protagonista considera necesario practicar la empatía, mirar por el grupo y no por el bien personal... *“Creo que un líder, si es egoísta, no puede ser un buen líder. Porque, entonces, ¿qué? ¿Todo lo bueno que llega al centro es tuyo? No puede ser, es de todos”* (05_13) añade. Remarca el ser buena persona en el sentido de no ir contra los demás, entender muy bien qué es el grupo: *“Que tú eres el líder, pero el líder no es quién dicta la norma si no quien pone el escenario para que todos vayamos de la mejor manera posible”* (05_13) agrega la protagonista.

Gran parte de estos aprendizajes surgen del modelaje que vivió en el centro en el que estuvo cinco años, con una gran directora como referente: *“Te escuchaba y había una consecuencia. O te decía que no por algo, te lo explicaba y no pasaba nada. O te daba tu espacio para que pudieras compartir esa idea o llevarla a cabo. Era una persona que el despacho siempre estaba abierto, que estaba disponible y era accesible, que era una más del equipo. Tenía muy buen rol, sabía delegar”* (05_13).

Atendiendo a los hitos que han llevado a la protagonista a ejercer la dirección, en centro actual también ha tenido un papel relevante. Cuando llegó a él, después de haber estado en un centro con una buena dirección, próxima y con el foco de atención en lo mejor para el alumnado y no para el profesorado, quedó perpleja con lo que encontró. Pasó de vivir lo que para ella era un *“liderazgo ideal”* (05_11) a que le dijeran *“Toma, tu clase y tus llaves. Haz lo que quieras”* (05_11).

Se incumplían normas, no había un liderazgo, el claustro vivía de renda: de que las familias eran majas, el alumnado se portaba más o menos bien... Y como tenían un acompañamiento

fuera y unas actividades extraescolares, el alumnado iba haciendo. Todo dependía del tutor, no había una infraestructura de escuela: *"El que aprenda un niño o no, no debe de depender del adulto que le toque, que eso es una cosa del azar, sino de la estructura del centro. De que haya una línea pedagógica en la que todo el mundo reciba una mínima formación para poder hacerlo lo mejor posible"* (05_11) denuncia la protagonista. Por lo que ella, que le apasionaba el liderazgo y consideraba que el centro necesitaba un cambio, vio la oportunidad de emprenderlo.

Acerca de sus **funciones** como directora, de entre todas, descritas en el primer punto, prefiere el trato directo con el alumnado y profesorado; por lo que la gestión de personal es lo que más le gusta, *"el poder facilitar las cosas a la gente"* (05_12). Se siente satisfecha planificando previamente, previendo posibles complicaciones y la parte de gestión de organización. Añade que son funciones que ya ejerció como jefa de estudios, siempre le ha gustado la organización y el que esté todo por escrito.

Llegados a este punto cabe destacar la **colaboración y distribución del liderazgo en la práctica**. Para facilitar la gestión y el desarrollo de dichas tareas, *"mantiene un contacto estrecho y diario con el equipo directivo y las coordinadoras de cada comunidad"* (05_13), cada una de estas figuras con unas tareas asociadas. También se relaciona con asiduidad con el AMPA (AFA) para conocer cuál es el clima del comedor y qué actuaciones se llevan a cabo. En último lugar, en la integradora y educadora social se delega mucho la gestión de familias vulnerables graves, por tanto, con ellas se coordina a diario.

Acerca de la cultura organizativa del centro, hay un coordinador/a para cada comisión: coordinador digital, coordinador de comunicación, el de riesgos laborales, coordinadora LIC (de lengua) ... Más aún, cada vez que pasan a formar parte de un proyecto crean un equipo impulsor que no tenga estas figuras, *"porque si no siempre serían los mismos ejerciendo liderazgo. Y esto no puede ser"* (05_11) argumenta la protagonista. Con esto, se consigue que todo el claustro tenga siempre un objetivo; en alguna comisión o liderando algún proyecto. El último proyecto de dirección presentado, en concreto el curso 2020/2021, tiene la finalidad de que toda la comunidad educativa lidere el proceso de cambio del centro en algún aspecto. *"Tenemos la teoría que cuando te sientes partícipe, escuchado y eres tú el responsable de algo, te implicas más"* (05_11) apunta la directora.

Una muestra de ello es que la dirección del centro no es unipersonal, sino que se distribuye entre las tres figuras: directora, jefa de estudios y secretaria. Son un equipo, pero cada una tiene muy parceladas sus funciones. La jefa de estudios se encarga de la gestión de personal y horarios, así como también de asegurar la calidad pedagógica, y la formación y desarrollo

profesional de los docentes. La secretaria del ámbito económico y la directora de los aspectos más burocráticos, tareas de representación y colaboración con agentes externos.

Asimismo, han adaptado el estilo de liderazgo ejercido: *“teníamos claro que no podíamos hacerlo solas, desde el primer momento cada profesor lidera un proyecto y así todos forman parte y no focalizan en otras cosas”* (05_12). Una muestra de esto ha sido el apoyo mostrado ante el desarrollo profesional de los docentes, con formaciones a otros centros o con la redacción de artículos sobre diferentes temáticas. *“Hemos conseguido que la gente brille y esté haciendo cosas a nivel profesional y creo que han crecido en estos últimos cuatro años”* (05_12) añade la protagonista.

Entre sus **valores** destaca la confianza como un elemento básico para ejercer un buen liderazgo: *“hasta que no confías en la gente es imposible hacer un liderazgo distribuido. El liderazgo distribuido es que tú lideras y yo te ayudo, pero yo no te lo hago ni fiscalizo y si no me gusta lo que has hecho me aguanto, porque quizás tu manera de verlo es diferente a como lo veo yo y también es correcta”* (05_12). Por lo que considera la confianza plena como fundamental, básica, así como también la empatía. *“Una persona que no confía y es empática no puede ser líder porque muere, la gente se enfadaría”* (05_12).

Por lo que se refiere al género, no considera que ser mujer le haya dificultado el ejercicio de la dirección. No obstante, como jefa de estudios sí que vivió alguna situación que ponía de manifiesto el papel del género, *“con un padre que era un poco integrista”* (05_13) apunta. Pero nunca ha sentido que le ofrecían menos oportunidades por ser mujer, al contrario: *“En algún lugar he sentido que por ser mujer pasaba por delante de alguien, en temas de STEAM, por ejemplo”* (05_13) añade. La protagonista expone que, en temas de tecnologías, intentan buscar la paridad, por lo que pasa por delante de hombres mejor cualificados por el hecho de ser mujer.

Percepción sobre los problemas que afrontan en su práctica y las estrategias para afrontarlos:

La protagonista se siente satisfecha con el cargo que ocupa y el desarrollo de sus funciones, asegura estar realizando su vocación. Así pues, se toma la mejora de los resultados del alumnado como un reto. Se ha vivido una transformación en la escuela y el reto ahora es recoger evidencias de que los cambios son positivos y revierten en lo bien preparados que salen los alumnos. No obstante, en ocasiones se siente estresada por las demandas de la administración: *“el papeleo no lo encuentro útil”* (05_12). Asimismo, declara ser una persona

a la que le gusta hacer muchas cosas, por lo que se llena la agenda y se estresa cuando se juntan muchos eventos.

Conviene añadir que el claustro es un factor clave que facilita su labor como directora: *"se puede trabajar muy bien con personas que creen en el proyecto; trabajan, dan su tiempo y el que no tienen también"* (05_12) amplía la directora. Así como también apunta factores que dificultan o influyen negativamente en el desarrollo de sus funciones, como por ejemplo miembros de la comunidad educativa que *"tienen una visión muy negativa de la vida, entonces focalizan en lo negativo y en cualquier reunión son capaces de sacar cosas malas"* (05_12). También lo dificulta la baja participación de las familias en el centro, hecho que impide llevar a cabo proyectos como el de los grupos interactivos.

En cuanto a la **salud emocional**, la protagonista sopesa que el claustro del centro es muy resiliente: *"Nos chocamos y nos volvemos a levantar y no nos sale algo probamos de otra manera"* (05_12). Ella se describe de la misma forma. Considera que tiene la capacidad de focalizar las cosas de manera positiva, no tiene un carácter de hundirse fácilmente.

Asimismo, el hecho de ser directora le ha estresado más, ya que a nivel personal le ha afectado: trabaja más horas, el nivel de estrés es mayor que cuando era tutora de un aula y el elevado estrés derivado de los quehaceres y las horas que debe invertir en éstos como directora. Por ejemplo, las tareas de representación están fuera de su horario y esto le ha supuesto tener que organizarse mejor y que los momentos de familias sean más ricos. De toda forma, afecta inevitablemente porque hay más nervios y estrés: *"tengo momentos emocionales de para y cuídate porque te vas a volver loca, pero nos pasa a todos"* (05_12) dice.

Percibe el ejercicio de la dirección más intenso y estresante que otros desarrollados con anterioridad, como es el caso de la docencia o la jefatura de estudios. Esto lo atribuye al gran sentido de responsabilidad inherente al cargo, que provoca que sientas *"que todo depende de ti"* (05_13), aunque no lo haga. Advierte una gran dificultad en entender que no existe esta dependencia, pues piensa que siempre puede aportar algo para que todo vaya mejor, hasta que se hace consciente hasta dónde puede llegar y tiene influencia.

No obstante, en el centro hay diferentes maestras que se han formado en pedagogía sistémica y otras formas de ver la vida, lo que le ha aportado mucho en la gestión de esta intensificación y estrés asociados al cargo. La secretaria, por ejemplo, formada en yoga y la responsable del proyecto de yoga en el centro, enseña muchas técnicas tanto al equipo directivo como al resto del claustro. Ofrece herramientas para ayudar a focalizar la atención

y salir de la zona de estrés. La protagonista reconoce implementarlo; hacer control respiratorio, y le funciona.

Por lo que refiere al afrontamiento del estrés, la protagonista se siente respaldada por su equipo. Considera que todo el claustro se interesa por su salud emocional: *“tenemos un buen equipo que cuando me ven estresada o tenido muchas complicaciones a nivel personal porque han operado a mi marido dos veces, tenía que llevar la casa, la escuela, y he hecho un paso al lado y lo han llevado las otras, coordinadoras, equipo directivo y me han cuidado mucho”* (05_12). Se siente afortunada de pertenecer al centro y del apoyo recibido: *“ha habido días que no he venido a trabajar y he tenido mucho estrés emocional a nivel personal porque mi marido y padre de mis hijos me decían que se podía morir y en el cole me han ayudado mucho”* (05_12).

Entre sus competencias emocionales, destaca su capacidad de focalizar y no estresarse por cosas que no han pasado, no gastar energía. Contar con estas competencias le ayuda mucho, pero también lo hace el interés y la preocupación del claustro. No obstante, manifiesta no sentir la necesidad de que estén encima suyo, con abundantes muestras de apoyo. Necesita su espacio.

Añade que la administración tiene un papel clave en contribuir en la salud emocional de la dirección escolar. Primero de todo, bajando el nivel de burocracia: *“porque es una tontería, me dicen que tengo que ser un líder pedagógico y después no tengo tiempo de observación de aula, que tenemos la obligación la dirección, de ayudar, modular y pierdo horas que puede hacer cualquier administrativo porque son rutinarias”* (05_12) justifica la protagonista. Propone la incorporación de una cuarta figura al equipo directivo que lleve a cabo la parte burocrática, permitiendo a la dirección llevar a cabo un liderazgo pedagógico, transformando el centro, ayudando a los docentes a ser mejores profesionales y acompañando a las familias.

En último lugar, como formadora de directores, recomienda a otros directores protegerse y cuidarse emocionalmente. Como muestra, en el segundo módulo del curso de dirección estos deben hacerse *“un kit para la dirección”* (05_12). En primer lugar, *“deben tener sentido del humor, reírse de sus fallos y tener a mano estrategias o cosas que les hagan desconectar y ser felices”* (05_12). Cualquier director/a tiene que buscar un momento para ser persona, no ser director, y ser feliz. Les propone encontrar lo que les apasiona y buscar el tiempo para hacerlo. Es la forma de oxigenar el cerebro; sea deporte o sea ir a planchar, si a alguien le gusta planchar. O mirar una serie, como es su caso.

El liderazgo de la dirección y sus efectos sobre los logros de la escuela y su desarrollo:

En primer lugar, y por lo que refiere al **condicionamiento del contexto** de centro en el estilo de liderazgo ejercido por la dirección, la protagonista no considera que su estilo de liderazgo fuese distinto en un centro ordinario: *“Si no, no lo haría. Creo que es el correcto”* (05_13) apunta. Tal vez, las actuaciones sí que hubieran sido distintas si hubiese tenido un AMPA más activa; con familias más predispuestas, hubiera tenido otro tipo de vínculo.

Con las familias, hubiera sido distinto, segurísimo. A ella le gustaría que las familias tuvieran toda la información. El problema es cuando no hablas un idioma, ni estás mínimamente al día, cuando te dan demasiada información... no entiendes. Entonces, han tenido que adaptar alguna reunión, por ejemplo. Las estrategias serían las mismas pero el contenido a lo mejor hubiera cambiado.

En cuanto a los resultados académicos, la protagonista considera que su contribución a los logros y al desarrollo de la escuela ha generado una notable mejora en las pruebas externas. Los resultados siguen siendo bajos, pero, con relación a las pruebas internas, el grado de aprendizaje ha aumentado. Añade que *“cuando termine el bloque de seis años de transformación en el centro, la mayoría de los alumnos saldrán con competencias aprobadas”* (05_11). Como ejemplo, asegura que el alumnado de tercero del centro tiene en la actualidad el mismo nivel que el alumnado de tercero de cualquier otra escuela. En cambio, el alumnado de sexto de primaria no lo tiene aún.

Por lo que refiere a la periodización de las reuniones en el centro, las de comunidad (comunidad de pequeños, medianos y mayores) son semanales, que de forma alterna son de claustro, pues en ocasiones es necesario encontrarse todos. En cuanto a su formato, *“cada vez son menos de traspaso de información, que también, porque los jueves se envía toda la información por escrito en un Folleto semanal”* (05_11), en formato digital. Las cosas que se pueden leer y entender no se hablan en claustro, este es para debatir cuando surgen dudas.

La toma de decisiones no es unipersonal y de imposición. Por ejemplo, en carnaval no es la directora o el equipo directivo quién decide cómo llevarlo a cabo, es algo que se debe decidir entre toda la comunidad porque incumbe a todos. De forma conjunta se debe priorizar qué es bueno para el alumnado, como seguir las medidas COVID y cómo se va a organizar. *“Todo el mundo debe sentirse interpelado”* (05_11). Posteriormente, el equipo de dirección y las coordinadoras de cada comunidad se encuentran y, de todo lo que ha manifestado cada comunidad, se encuentra una solución media, a gusto de todos y de ninguno.

El equipo directivo se cataloga de innovador, pues *“llevan a cabo programaciones didácticas vivas que tienen en cuenta tanto los intereses del alumnado”* (05_35), como sus necesidades

y los cambios a los que se ve sometida una sociedad en evolución constante. Por ello, al inicio de su mandato emprendieron una transformación pedagógica en el centro que derivó en la implementación de nuevas metodologías, como es el caso del trabajo por espacios de aprendizaje.

Este nuevo enfoque metodológico conlleva *“tener muy claro qué quieres que aprenda el alumnado, qué objetivos quieres conseguir a lo largo de las sesiones”* (05_11). Se prepara el material; son propuestas con material manipulable normalmente y que el alumno puede hacer, más o menos, de manera autónoma. En alguna propuesta sí que está el tutor, en la que trabajan los contenidos que se han iniciado en la clase de talleres. Porque claro, contenidos de lengua catalana, castellana e inglesa se hacen en la parte de talleres.

La participación de las familias es baja, recientemente afectada por el COVID, pero influenciada también por la diferente concepción de la educación derivada de las características culturales. Estas muestran mucho respeto en entrar al colegio, así como también ante la figura del docente. No obstante, el centro se vuelca en incluir a las familias, conseguir que estas participen del aprendizaje de sus niños y se sientan parte del proyecto educativo, sintiéndolo como suyo.

En esa línea, y *“gracias a la formación en pedagogía sistémica de algunos miembros del claustro, se llevan a cabo proyectos como Ubuntu, bajo el lema de Soy lo que soy por aquello que todos somos”* (05_11). Lo ha llevado a cabo la coordinadora de mayores y se trata de una dinámica conjunta para alumnos, familias y profesorado. Este curso, por ejemplo, todas las familias han entrado al centro con sus hijos y han puesto el nombre de estos en su propia lengua en una piedra. *“Parece una tontería, pero les ha hecho ilusión”* (05_11) afirma la protagonista. Estas se encuentran en un jarrón en la entrada, en el que tenemos los nombres de todos los niños de la escuela.

Más aún, cada día se enciende la vela que hay al lado de este. También se puso un mapa del mundo de madera en el que se localizaron todos los lugares de origen del alumnado y se unieron con un hilo. Porque, aunque la mayoría son de origen magrebí, también hay rusos, chinos, peruanos, de América del Sur, de diferentes estados... Hay mucha diversidad por lo que tienen que sentirse también parte del centro. *“Porque, si cuando tú vas a un sitio no te tienen en cuenta, ¿para qué vas a implicarte?”* (05_11) añade la directora.

Para acabar, y antes de dar paso al análisis cuantitativo, conviene destacar que las entrevistas semiestructuradas han revelado datos representativos del centro que se recogen

en el informe presentado en el *Anexo IX*, siguiendo la estructura descrita en la Tabla número 5 del punto 3.3.3.1.

4.2. Análisis de datos cuantitativos

Con el fin de analizar la información cuantitativa, los datos descriptivos arrojados por el cuestionario son analizados en términos de frecuencias, medias y desviaciones típicas. Las relaciones entre las diferentes variables se estudian a partir de comparación de medias y tablas cruzadas.

Asimismo, se han elaborado gráficos a través del programa Microsoft Excel con tal de observar de forma directa los resultados generales de cada una de las preguntas que engloba el apartado de cada cuestionario.

4.2.1. Cuestionario

La muestra del estudio está formada por 43 profesionales en activo (cargos del equipo directivo, docentes y otros miembros de la comunidad educativa), de los cuales el 86% son mujeres. Los participantes tienen mediana edad entre los 30 y 39 años (41,9%) y el 39,5% cuenta entre 11 y 20 años de experiencia en el cargo. El 58,1% imparte clases en la etapa educativa de Educación Primaria, así como un 62,8% dispone de un contrato fijo y un 83,7% tienen una dedicación completa de la jornada. La tabla 1 expone con más detalle los datos sociodemográficos de la muestra.

Tabla 7. Contextualización de la muestra a partir de los datos del cuestionario

	Frecuencia	Porcentaje (%)
Género		
Mujer	37	86
Hombre	6	14
No binario	0	0
Edad (años)		
Menos de 30 años	5	11,6
De 30 a 39 años	18	41,9
De 40 a 49 años	13	30,2
De 50 a 59 años	7	16,3
60 años o más	0	0
Situación familiar		
Solo/a	5	11,6
Con pareja	16	37,2
Con pareja e hijos	22	51,2
Con personas a su cargo	0	0
Otros	0	0
Cargo que ocupa		
Director/a	1	2,3

Jefe/a de estudios	1	2,3
Secretario/a	1	2,3
Maestro/a	32	74,4
Otro	8	18,6
Enseñanza a la que se dirige el cargo	8	18,6
Ed. Infantil	25	58,1
Ed. Primaria	2	4,7
Ed. Especial	5	11,6
Ed. Infantil y Ed. Primaria	1	2,3
Ed. Infantil y Ed. Especial	2	4,7
Ed. Primaria y Ed. Especial		
Años de experiencia		
Menos de 5 años	6	14
De 5 a 10 años	13	30,2
De 11 a 20 años	17	39,5
De 21 a 30 años	3	7
Más de 30 años	4	9,3
Tipo de contrato		
Fijo	27	62,8
Temporal	9	20,9
Sustituciones	7	16,3
Otros		
Horario		
Completo	36	83,7
Parcial	5	11,6
Completo partido	1	2,3
Parcial compartido	1	2,3
Otros	0	0
Desempeño de cargos directivos con anterioridad		
Sí	3	7
No	40	93
Formación adicional		
Otra diplomatura	1	2,3
Una licenciatura	2	4,7
Otro grado universitario	1	2,3
Estudios de postgrado/máster/doctorado	8	18,6
Ninguna	31	72,1
Total	43	100

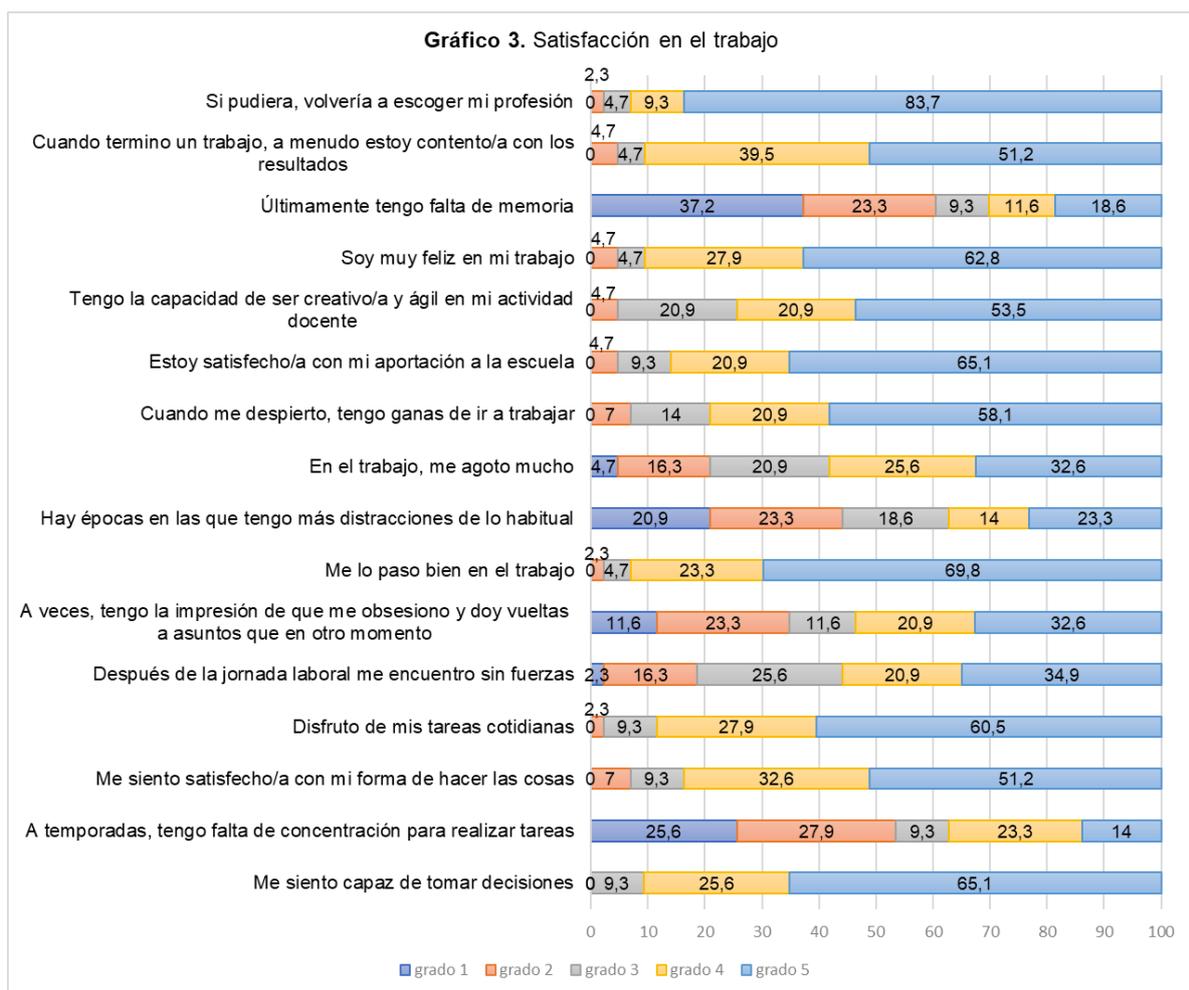
Elaboración propia

Además de los datos descriptivos que se ofrecen con el fin de conocer más al detalle la muestra, conviene añadir que una pequeña parte de esta, representada por un 7%, ha desempeñado anteriormente cargos directivos. Este porcentaje está representado por las tres personas que configuraban el equipo directivo anterior: anterior directora (5 años), anterior jefa de estudios (5 años) y anterior secretaria (5 años). Más aún, conviene destacar que la anterior jefa de estudios es en la actualidad la directora del centro, así como las otras dos personas siguen formando parte del centro como docentes.

Por lo que se refiere a la formación académica con la que cuentan los profesionales estudiados, aunque la gran mayoría (representada por un 72,1%) no cuenta con ninguna formación adicional a la que les acredita para acceder al cargo, un 27,9% sí que lo hace.

Dentro de este porcentaje de profesionales que ha optado por ampliar su formación, un 11,6% ha realizado Másteres y/o postgrados en el ámbito de la pedagogía sistémica. Un 4,7% ha cursado estudios superiores de música, un 7% se ha formado en Dificultades de aprendizaje y trastornos del lenguaje y un 2,3% ha cursado el Máster en nuevas tecnologías aplicadas a la dirección y el Postgrado en dirección de centros educativos. Además, cabe añadir que el centro cuenta entre su plantilla de profesionales con la Coordinadora de espacios de aprendizaje en el Campo de Tarragona, quién asesora y supervisa este proceso de transformación educativa en el centro.

- **Autopercepción del impacto psicológico de la docencia:**



En este bloque se recoge información sobre las vivencias propias de los profesionales con relación al trabajo que ejercen y la presencia de síntomas físicos y psicológicos relacionados con los riesgos laborales de su profesión. Se les presenta un listado de ítems relacionados con la satisfacción percibida en relación con el cargo ejercido. Respecto a la gradación de

satisfacción, el nivel 1 corresponde a "nada", el 2 a "poco", el 3 a "suficiente", el 4 a "bastante" y el 5 a "mucho".

Como puede observarse en el gráfico, se percibe la presencia de síntomas físicos y psicológicos relacionados con los riesgos de ejercer profesiones en el ámbito de la docencia y el cuidado y atención a personas. Entre estos síntomas, y considerando tanto la gradación 3, 4 como la 5 un indicador de manifestarlo, se destaca la falta de concentración para realizar tareas que vivencia un 46,6%. Un destacado 79,1% expone sentirse agotado en el trabajo, más aún un 81,4% afirma encontrarse sin fuerzas en acabar la jornada laboral.

Otro punto para destacar es el 55,9% que reconoce tener épocas en las que cuenta con más distracciones de lo habitual. Además, un 39,5% añade tener falta de memoria, frente a un 65,1% que tiene la impresión de que, en ocasiones, se obsesiona y da vueltas a asuntos que en otro momento podría resolver sin problema.

No obstante, y considerando tanto la gradación 4 como la 5 un indicador positivo de la emoción, un 93,1% de la muestra reconoce pasarlo bien en el trabajo, un 88,4% disfruta de las tareas cotidianas, un 83,8% se siente satisfecho con su forma de hacer las cosas, un 79% se levanta cada mañana con ganas de ir a trabajar y un 93% volvería a escoger la misma profesión.

En referencia a la autoestima y autoimagen de los profesionales encuestados, un 90,7% es feliz en su trabajo y un 86% está satisfecho con su aportación a la escuela. Además, un 74,4% considera que tiene la capacidad de ser creativo y ágil en su actividad docente, frente a un 90,7% que se siente empoderado y capaz de tomar decisiones.

- **Valoración de la capacidad de la directora para desarrollar la dirección pedagógica del centro:**

En este punto se muestran las respuestas de la comunidad educativa con relación a su percepción sobre el grado de impulso de la dirección sobre el potencial de aprendizaje y desarrollo continuo del centro y los profesionales que lo configuran, así como la gestión de recursos que hace y su contribución al centro. De este modo, en todas ellas se hace referencia a la directora y/o equipo directivo.

Tabla 8. Capacidad de la directora para desarrollar la dirección pedagógica del centro

La directora...	N	Mín.	Máx.	Media
Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	43	3	5	4,74
Fomenta el trabajo en equipo de los docentes	43	3	5	4,83
Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	43	1	5	3,2
Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	43	2	5	4,04
Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	43	1	5	3,9
Revisa las programaciones de aula para que estas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	43	1	5	3,65
Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	43	1	5	3,86
Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	43	3	5	4,88
Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	43	1	5	4,41
Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	43	3	5	4,69
Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	43	3	5	4,72
Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	43	1	5	4,11
Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencias, proyectos, etc.)	43	1	5	4,67
Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	43	1	5	4,62
Compromete a los docentes y demás agentes de la comunidad educativa con la atención a la diversidad del alumnado	43	3	5	4,62
Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	43	3	5	4,62
Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje	43	2	5	4,83

En la tabla anterior se aprecia cómo la comunidad educativa, con una mayoría representada por la media del 4,74, no duda en considerar que la directora crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes. Más aún, una media del 4,83 describe que esta fomenta el trabajo en equipo de los docentes.

De los gráficos expuestos cabe destacar que los profesionales encuestados consideran que en pocas ocasiones la dirección supervisa a los docentes en el aula. No obstante, sí que se sienten asesorados por la directora en el ejercicio eficaz de sus funciones. En esa misma línea, con un 3,9 de media, se reconocen los instrumentos de evaluación empleados por esta como apropiados. Asimismo, con una representación de 3,65, se afirma que las programaciones de aula son revisadas con el fin de alcanzar aprendizajes de calidad.

En cuanto a los incentivos recibidos desde la dirección del centro hacia los profesionales que realizan su labor con eficacia, la comunidad educativa responde, mayoritariamente, que así sucede en diversas ocasiones.

Se describe a la directora como una persona atenta y disponible cuando los profesionales del centro la requieren, además la comunidad educativa asegura que esta se reúne con los docentes y diferentes profesionales para conocer sus necesidades formativas, así como para promover formaciones docentes acorde a las necesidades detectadas en el centro. Asimismo, los resultados muestran que las actividades formativas que desarrolla la dirección emplean con coherencia los recursos disponibles en el centro.

En relación con el currículo que sigue el centro, se considera que la directora gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica con frecuencia. 3% niega que lo haga. Más aún, dejan ver que la directora toma muchas decisiones sobre asuntos curriculares relevantes como contenido, secuencias, proyectos, etc. Además, defienden que la protagonista se asegura de que este se adapte a las necesidades del centro, así como añaden que consigue comprometer a los docentes y demás agentes de la comunidad educativa con la atención a la diversidad del alumnado.

Otro punto por destacar es que, con una representación de 4,62 de media, los profesionales se sienten apoyados por la directora en la labor de atención a la diversidad, así como también sopesan que se promueve el uso de las TICs como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo que se refiere a la gestión de recursos y el aprovechamiento de estos, en la siguiente tabla se muestra como la comunidad educativa está de acuerdo en que se utilizan de forma coherente y eficiente, ajustándose a los propósitos y demandas del centro. En ningún caso se valora con “nada” o “poco” la buena gestión de estos, por lo que los resultados indican que se hace una buena gestión. Asimismo, una media de respuestas representada por un 4,65, considera que la dirección organiza muy bien los recursos humanos del centro.

Tabla 9. Capacidad de la directora para gestionar estratégicamente los recursos

La directora...	N	Mín.	Máx.	Media
Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	43	3	5	4,67
Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	43	2	5	4,04

Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	43	1	5	3,34
Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	43	1	5	3,25
Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	43	1	5	4,04
Decide sobre la contratación del personal docente del centro	43	1	5	2,9
Sanciona a aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones	43	1	5	2,46
Controla la asistencia del profesorado	43	1	5	2,81
Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	43	1	5	4,65

Asimismo, se considera que la directora se encarga de que el centro cuente con la infraestructura y recursos materiales necesarios. No obstante, la media de resultados indica que no lo hace en elevadas ocasiones. Esto se podría explicar con la distribución de tareas entre los miembros del equipo directivo, por lo que la gestión de recursos no se atribuye a la figura de la directora.

Por lo contrario, y recuperando el foco de atención sobre los incentivos a las buenas prácticas, se observan opiniones contrapuestas con relación al fomento de posibilidad de obtener ingresos propios complementarios. La media de resultados muestra que lo hace en pocas ocasiones. En la misma línea, los profesionales declaran que la directora propone requisitos de capacitación profesional.

Por lo que se refiere a la plantilla y contratación de personal, se expone que la directora tiene poca posibilidad de decisión sobre la contratación de personal en el centro. Seguramente debido al hecho de tratarse de un centro educativo de titularidad pública, el cual no funciona por una contratación directa sino por una bolsa de empleo. Más aún, la comunidad educativa añade que en muy pocas ocasiones la dirección sanciona aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones.

En la misma línea que la cuestión sobre sanciones impuestas por la dirección, se expone que la asistencia del profesorado se controla en pocas ocasiones, incluso hay quien niega que se haga. Seguramente la respuesta se explica con la asociación con connotaciones negativas el término de control.

Acerca de la función y evaluación de metas educativas, conviene destacar los resultados obtenidos en diferentes ámbitos.

Tabla 10. Función y evaluación de metas educativas por parte de la directora

La directora...	N	Mín.	Máx.	Media
Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	43	1	5	4,6
Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	43	1	5	4,55
Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	43	1	5	4,69
Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	43	1	5	4,41
Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	43	1	5	4,23
Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	43	1	5	3,95
Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	43	1	5	3,58
Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	43	1	5	3,76
Responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados	43	1	5	4,67

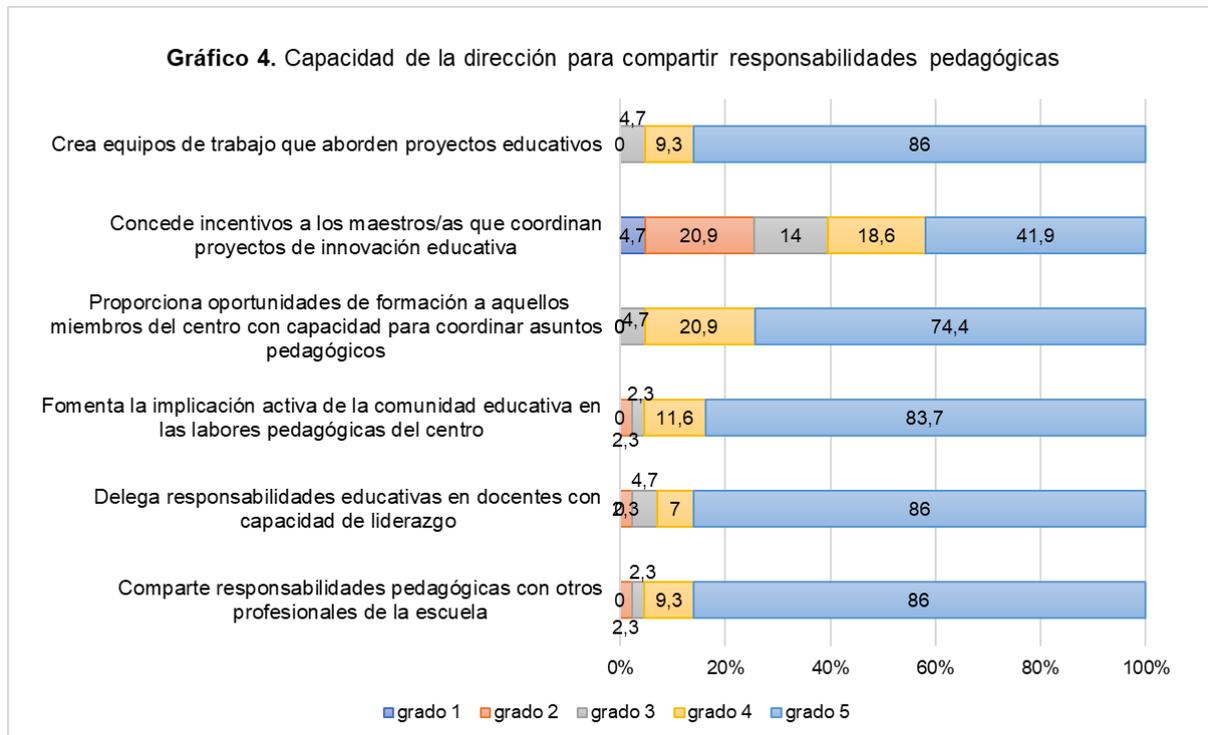
En primer lugar, los profesionales encuestados aseguran que la directora se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro. En segundo lugar, se reconoce que los objetivos establecidos son claros para la mejora del rendimiento escolar y se considera que la dirección promueve que el profesorado se comprometa con estos objetivos. Además, se añade que se hace un análisis conjunto (docentes y dirección) de los pasos necesarios para alcanzar los objetivos, así como se aclara que estos son evaluados periódicamente.

En cuanto a las evaluaciones, se reconoce que la dirección analiza con los docentes los datos de las evaluaciones con el fin de mejorar la práctica en el aula, así como mayoritariamente se siente que la dirección promueve la revisión de las programaciones tras cada sesión de evaluación. Del mismo modo, se afirma que se desarrollan planes de mejora conjuntos (docentes, dirección y servicios implicados) basados en las evaluaciones.

En suma, y referente a la representatividad y responsabilidad inherentes al cargo directivo, con un 4,67 de media se reconoce casi con la puntuación máxima el grado en que la directora responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados.

- **Capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas:**

El presente bloque hace referencia a la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela. Respecto al grado de acuerdo, el nivel 1 corresponde a "nada", el 2 a "poco", el 3 a "suficiente", el 4 a "bastante" y el 5 a "mucho".



En el gráfico se observa cómo un 4,6% afirma que la directora en muy pocas ocasiones comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la comunidad educativa (representado por el 2,3% que contesta “nunca” y el 2,3% que se decanta por “poco”). No obstante, un 9,3% considera que lo hace “bastante” y un 86% que lo hace “mucho”. Por tanto, puede considerarse una respuesta afirmativa. En la misma línea, un 86% añade que la directora tiene una gran capacidad de delegar responsabilidades educativas a otros profesionales del centro. Por tanto, la dirección no se atribuye la responsabilidad de desarrollar todas las tareas.

Se aprecia cómo la comunidad educativa siente que la directora fomenta su implicación en las labores pedagógicas del centro, así lo deja ver el 83,7% de los profesionales. Más aún, una mayoría representada por el 74,4% manifiesta que la directora les proporciona oportunidades de formación con el fin de coordinar estas labores.

Recuperando el tópico de los incentivos proporcionados por la dirección, en el anterior gráfico se pregunta a los docentes y otros miembros del centro si la directora premia a aquellos que coordinan proyectos de innovación educativa. Las opiniones son muy diversas: un 4,7% niega que así sea junto a un 20,9% que alega que sucede “poco”. Un 14% dice que “suficiente”, frente a un 18,6% que añade “bastante” y un 41,9% que está seguro de que sucede “mucho”.

Para finalizar con el bloque referente a la capacidad de la dirección para compartir responsabilidades pedagógicas, se aprecia como una inmensa mayoría, representada por los grados 4 y 5 y un porcentaje de 95,3%, asegura que la directora crea equipos de trabajo con el fin de asegurarse que se aborda con éxito el proyecto educativo.

- **Fortalezas y debilidades del ejercicio de la dirección:**

En este bloque se pretende identificar las fortalezas y debilidades que presenta el ejercicio de la dirección o a la asunción de cargos directivos, a través de la visión de los profesionales que forman parte de la comunidad educativa de la escuela estudiada.

Tabla 11. Fortalezas y debilidades de la dirección

La directora...	N	Mín.	Máx.	Media
Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	43	2	5	4,76
Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	43	1	5	2,93
Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro	43	1	5	2,06
Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	43	1	5	2,76
Recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados	43	1	5	2,37
Recibe incentivos profesionales en función de los logros alcanzados	43	1	5	2,95
Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño	43	1	5	2,67
Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	43	2	5	3,88
Obtiene reconocimiento profesional por su labor	43	2	5	3,76
Recibe reconocimiento social por su labor	43	1	5	3,39
Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño	43	2	5	3,37
Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones	43	1	5	4,34

Referente a la elección del representante del centro, la comunidad educativa señala que esta es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales. No obstante, se aprecia diversidad de opinión acerca de si es escogida bajo un proceso que valora por igual candidaturas de otros centros u otros profesionales, lo que sitúa la media de respuestas en el 2,93. Más aún, se añade que en esta elección no se tienen en cuenta las características concretas del centro.

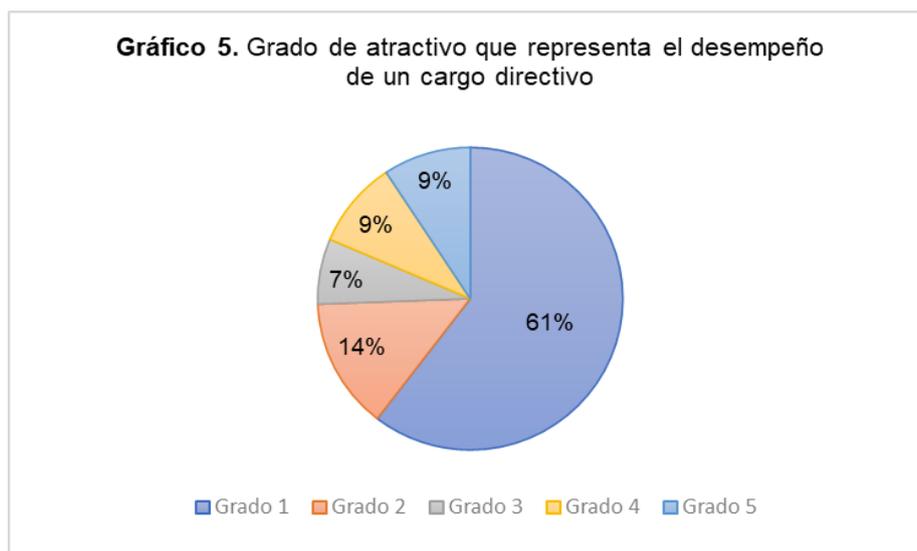
En cuanto a la retribución económica, mayoritariamente se considera que la directora no recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan. Asimismo, se indica que raramente recibe incentivos económicos en función de los logros alcanzados. También se muestran de acuerdo en que la dirección no recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño.

Además, por lo que refiere a las tareas asignadas o llevadas a cabo por la dirección, la comunidad educativa nombra la participación de la directora en la formulación de políticas educativas a través de asociaciones profesionales. Así lo señala el 3,88 de media de resultados. Asimismo, se considera que la directora obtiene "bastante" reconocimiento profesional por su labor, así como también social.

En la misma tabla, se puede observar cómo existe un desconocimiento por parte de la comunidad educativa acerca de las oportunidades de carrera profesional con las que cuenta la directora una vez acabado su mandato, así lo deja ver la media de 3,37 que responde con un grado 3 a la pregunta sobre las oportunidades de carrera profesional una vez finalizado el desempeño de un cargo directivo.

En cuanto se pregunta a los profesionales del centro acerca de las responsabilidades y funciones de la dirección, estos perciben que el cargo directivo presenta una sobrecarga de estas.

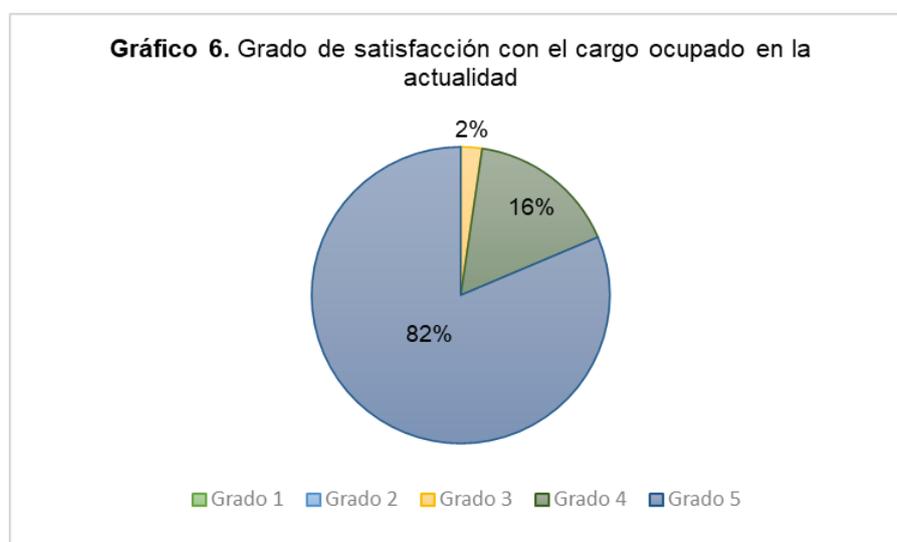
Para finalizar el presente bloque, se muestra a continuación un gráfico sobre el grado de atractivo que presenta el desempeño del ejercicio de dirección para la comunidad educativa estudiada. El grado de satisfacción se representa de la siguiente forma: el nivel 1 corresponde a "nada", el 2 a "poco", el 3 a "suficiente", el 4 a "bastante" y el 5 a "mucho".



Quizás la percepción de sobrecargas de tareas pueda explicar que un 61% no perciba nada atractivo el desempeño de cargos directivos. No obstante, en el anterior gráfico se observa cómo, a pesar de la sobrecarga de tareas y funciones detectada, un 9% percibe el ejercicio directivo bastante atractivo, mientras que otro 9% lo percibe mucho.

Entre los motivos por los que la comunidad educativa no se siente atraída por ocupar cargos directivos destaca la preferencia por el trabajo día a día en el aula, la ausencia de “capacidades” y la elevada responsabilidad inherente. Quienes sí la perciben como atractiva sitúan el foco de atención en la valentía y el liderazgo de un proyecto en el que crees, y el cual sabes que ayudará a mejorar el aprendizaje de los alumnos.

- **Satisfacción con el cargo:**



En este último bloque se presenta el grado de satisfacción con relación al trabajo con el que se identifican los profesionales de la escuela estudiada, así como los motivos a los que se atribuye dicho grado de satisfacción.

Dejando a un lado las dificultades asociadas al trabajo en la escuela, tanto a nivel físico como psíquico, identificadas en los puntos anteriores, la comunidad educativa se siente “bastante” satisfecha con el trabajo que ejerce (16%), incluso muy satisfecha (82%). Se percibe que la percepción general es muy buena, pues ningún profesional se identifica con los grados “nada” o “poco”.

4.3. Relación de instrumentos y variables

Antes de dar paso a las conclusiones, y con el fin de obtener una imagen más detallada del contexto en el que se desarrollan unas profesiones tan importantes para la sociedad como son la docencia y la dirección escolar, se considera relevante estudiar la relación de variables independientes como son el género o el cargo ejercido en la escuela con variables dependientes como el bienestar emocional y el grado de atractivo de la dirección.

¿Cómo influye el cargo ejercido sobre el bienestar emocional en el trabajo?

Por un lado, con la siguiente tabla se pretende observar si el hecho de ser director escolar, pertenecer al equipo directivo, ser docente u ocupar otro cargo en la comunidad educativa, influye en el bienestar emocional percibido en el trabajo. ¿Se sienten los miembros del equipo directivo más estresados, desbordados y con una salud emocional más perjudicada? ¿O, por el contrario, son los docentes quienes tienen esta sensación?

Tabla 12. Relación entre el bienestar emocional en el trabajo y el cargo ejercido

Ítems analizados, vinculados al bienestar emocional de los profesionales	Cargo ejercido (Me)	
	E.D.	Resto de CE
11. Me siento capaz de tomar decisiones	5	5
12. A temporadas, tengo falta de concentración para realizar tareas	1	4
13. Me siento satisfecho/a con mi forma de hacer las cosas	5	5
14. Disfruto de mis tareas cotidianas	4	5
15. Después de la jornada laboral me encuentro sin fuerzas	2	5

16. A veces, tengo la impresión de que me obsesiono y doy vueltas a asuntos que en otro momento podría resolver sin problema	4	5
17. Me lo paso bien en el trabajo	4	5
18. Hay épocas en las que tengo más distracciones de lo habitual	2	5
19. En el trabajo, me agoto mucho	2	5
20. Cuando me despierto, tengo ganas de ir a trabajar	4	5
21. Estoy satisfecho/a con mi aportación a la escuela	4	5
22. Tengo la capacidad de ser creativo/a y ágil en mi actividad docente	5	5
23. Soy muy feliz en mi trabajo	4	5
24. Últimamente tengo falta de memoria	2	1
25. Cuando termino un trabajo, a menudo estoy contento/a con los resultados	5	5
26. Si pudiera, volvería a escoger ser mi profesión	5	5

Elaboración propia

La tabla anterior deja ver cómo, aunque tanto docentes como miembros del equipo directivo se sienten satisfechos con su forma de hacer las cosas, a la vez que capaces para tomar decisiones, se aprecia una notable diferencia en otros aspectos como la concentración. Los miembros de la comunidad educativa que no ocupan cargos directivos sienten mayormente una falta de concentración en el momento de desarrollar tareas, así lo muestra la mediana de resultados que es grado 4.

Otro dato para destacar es que los docentes a menudo se encuentran agotados y sin fuerzas después de la jornada laboral, a diferencia del equipo directivo que en pocas ocasiones lo experimenta. Asimismo, también son los docentes los que experimentan más épocas con más distracciones de lo habitual.

No obstante, tanto la dirección como el resto de la comunidad educativa está de acuerdo en que se siente muy feliz en su trabajo y en que están contentos con los resultados cuando acaban un trabajo. Más aún, en los dos casos volverían a escoger la misma profesión.

¿Y sobre el grado de atractivo que presenta la dirección?

Por otro lado, en esta segunda tabla se estudia la relación entre el grado de atractivo que presenta la asunción de un cargo directivo en función del cargo que se ocupa en el centro o, dicho de otra forma, de las responsabilidades con las que se cuenta en él. A los docentes que nunca han ocupado un cargo directivo, ¿les gustaría hacerlo? Y aquellos profesionales que ejercen o han ejercido roles de representación y dirección, ¿repetirían?

Tabla 13. Relación entre el cargo ejercido y el grado de atractivo que presenta la dirección

Pregunta vinculada al grado de atractivo de la dirección escolar	Cargo ejercido (Me)		
	E.D. actual	Cargos directivos con anterioridad	Resto de CE
80b. [...] ¿Qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo?	5	5	1

Elaboración propia

En esta última tabla se observa una controversia de opiniones en cuanto al grado de atractivo que presenta la dirección. Por un lado, tanto los miembros del equipo directivo actual como los docentes que han ocupado cargos directivos con anterioridad valoran muy positivamente el desempeño de un cargo directivo, decantándose por el grado 5. Por otro lado, y de una forma totalmente opuesta, el conjunto de docentes que nunca antes ha desarrollado un rol de estas características está de acuerdo en considerar nada atractivo el cargo directivo, optando por el grado 1.

5. CONCLUSIONES

En la presente investigación se deja ver como las profesiones vinculadas a la atención en el ámbito educativo, en concreto la docencia y la dirección escolar, se ven sometidas a unos niveles de estrés, ansiedad y depresión superiores a los de otras profesiones. Asimismo, este malestar se ha visto incrementado con la situación derivada de la pandemia de la Covid-19, que ha instado a los centros educativos a adaptarse y aplicar nuevas medidas en un tiempo récord.

Uno de los factores que más ha influido en la aparición de este malestar ha sido el aumento de exigencia y la carga de tareas que se ha experimentado en los últimos años, así lo corroboran Galvis López et al. (2021:2): *"se observa que las condiciones laborales cambian abruptamente para los docentes; la readaptación a un sistema netamente en línea desde la inmovilidad del lugar de trabajo, las largas horas, el intentar resolver las situaciones de los estudiosos, responder a los sistemas administrativos universitarios, el cambio de métodos y metodologías, la responsabilidad por lograr en los estudiosos los resultados de aprendizaje, el apoyo a estudiantes que se encuentran en situaciones difíciles, el*

asumir situaciones del contexto, como las actividades en casa y los niños, son algunos de los factores que tienen implicación importante en la carga laboral física y mental de los docentes”.

El principal fin de este estudio es conocer más al detalle la repercusión que ha tenido dicho incremento de demandas sobre las condiciones de trabajo de los docentes y líderes escolares, en concreto a nivel local en un estudio de caso de una escuela en Reus. La importancia de este no radica únicamente en la detección de problemas vinculados con la carga laboral y física de estos profesionales, lo cual seguramente se extiende a otros docentes y directivos que desarrollan sus funciones en otros centros educativos; sino en la predicción también de problemas futuros que requieren de trabajo global, coordinado y continuo en orden de restaurar el bienestar emocional de los mismos, asegurando unas mejores condiciones laborales y, consecuentemente, un mayor éxito de los centros educativos.

Los hallazgos evidencian que la carga laboral en ambos roles es elevada, lo que influye directamente en la salud emocional y el bienestar de los profesionales.

En primer lugar, en relación con el **Objetivo 1** (Analizar las condiciones de trabajo de la dirección escolar), y gracias a las entrevistas semiestructuradas, se observa como la dirección del centro lleva a cabo un liderazgo distribuido y la directora asume mayoritariamente tareas de administración y gestión, tanto desde su propia percepción como la de otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, a la enseñanza y su propio desarrollo es a lo que dedica menos tiempo.

Por lo que se refiere a la jornada laboral, la directora reconoce verse sometida a mucho estrés por el elevado número de demandas a las que debe responder. Es la primera persona en llegar al centro y emplea el tiempo restante hasta la llegada del alumnado para gestionar las tareas de administración y gestión.

En cuanto a las demandas, destaca sobre todo las procedentes de la administración; considera que se le exige mucho y, en ocasiones, tareas muy rutinarias. Asimismo, percibe el ejercicio de la dirección más intenso y estresante que otros desarrollados con anterioridad, como es el caso de la docencia o la jefatura de estudios. Esto lo atribuye al gran sentido de responsabilidad inherente al cargo, que provoca que sienta que todo depende de ella. No obstante, se define como una persona positiva y resiliente, a la vez que se siente satisfecha con el cargo que ocupa y lo atribuye mayoritariamente a la colaboración del claustro.

En segundo lugar, con relación al **Objetivo 2** (Conocer el contexto en el que se encuentran los docentes), y gracias al cuestionario difundido, se deja ver como el equipo directivo adopta una actitud más positiva con relación a la percepción de aumento de estrés e intensificación de tareas. Esto no quiere decir que el ejercicio de la dirección tenga un impacto emocional menor, sino que los docentes muestran una visión más negativa o desgastada con respecto a las tareas que desarrollan.

En esa línea, se aprecia una notable diferencia en aspectos como la falta de concentración: los miembros de la comunidad educativa que no ocupan cargos directivos sienten mayormente una falta de concentración en el momento de desarrollar tareas, así lo muestra la mediana de resultados. Otro dato por destacar es que los docentes a menudo se encuentran agotados y sin fuerzas después de la jornada laboral, a diferencia del equipo directivo que en pocas ocasiones lo experimenta. Asimismo, también son los docentes los que experimentan más épocas con más distracciones de lo habitual.

En tercer lugar, con relación al **Objetivo 3** (Valorar la influencia del cargo ejercido en el centro educativo sobre la economía emocional de la persona que lo ejerce), y valorando los resultados obtenidos en ambos instrumentos implementados, se muestra que, aunque toda la comunidad educativa se ve sometida a unos niveles de estrés, ansiedad y depresión muy elevados, el impacto emocional es mayor bajo el cargo directivo.

Como muestra de ello, la comunidad de docentes no se siente nada atraída por el desempeño de cargos directivos y, entre las causas, señala la elevada responsabilidad inherente y el estrés derivado del número de tareas a asumir: *“Me sentiría desbordada la primera semana”*; *“Creo que todo el mundo tendría que pasar al menos una vez en la vida por un Equipo Directivo ya que desde fuera todo se ve diferente. Hace falta valorar el gran trabajo que se hace”*; *“No estoy preparada para ello”*; *“Implica demasiado tiempo y responsabilidad”*; *“Creo que se debe tener mucha responsabilidad y valentía para representar a una escuela”*. Estas son algunas de las justificaciones que hacen los profesionales.

Como respuesta, se hace visible la necesidad de disminuir el nivel de burocracia exigido por la administración, aumentar la formación en educación emocional y generar espacios compartidos que permitan abordar las situaciones de malestar, anticipando el desgaste profesional y enfatizando en los aspectos de autocuidado y cuidado de los equipos.

En cuarto y último lugar, y en relación con el **Objetivo 4** (Proponer líneas de mejora para el liderazgo educativo), de igual forma que se detalla en el punto anterior, se destaca el papel clave de la administración en contribuir en la salud emocional de la dirección escolar. Primero

de todo, bajando el nivel de burocracia y, en segundo lugar, incorporando, por ejemplo, una cuarta figura al equipo directivo que lleve a cabo la parte burocrática, permitiendo a la dirección llevar a cabo un liderazgo pedagógico, transformando el centro, ayudando a los docentes a ser mejores profesionales y acompañando a las familias.

Estas medidas, pueden aportar mejoras en relación con las condiciones de trabajo, sobre todo de la dirección escolar. Su aplicación va en orden de promover un mejor clima de trabajo en el centro, facilitando la distribución de tareas y disminuyendo la percepción de carga de estas. Asimismo, el hecho de contar con profesionales que experimentan bienestar en el desarrollo de sus funciones tendrá una influencia directa en la mejora y éxito del centro educativo. Esta idea se ve reforzada por autores como Martínez García et al. (2018) o Day (2016), quienes destacan que es vital que los docentes y las personas frente a cargos directivos se sientan satisfechas con su función, hecho que deriva en una mayor motivación y compromiso con su desempeño profesional.

Además, se destaca también la importancia de ejercer un liderazgo distribuido en el que focalizar la atención sobre el proceso de relaciones entre los sujetos que se estructuran, y no únicamente en las cualidades de un líder. Esto va en consonancia a las líneas de investigación de autores como Salazar (2006) o Maureira et al. (2016), quienes relacionan el éxito escolar con el hecho que todo trabajador pueda ser líder en algún momento.

En suma, el liderazgo educativo adquiere una gran relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo el segundo factor más influyente en el rendimiento del alumnado después de la metodología utilizada en el aula (Bush, 2021). Aunque hay autores que declaran una influencia del contexto sobre este, en el presente estudio no se recogen hallazgos que demuestren esta influencia, así como tampoco de la perspectiva de género. Esto último realza la idea de Sánchez-Moreno et al. (2014), quien considera que estos paradigmas han quedado ya obsoletos. Por lo contrario, se hace referencia a la formación y las capacidades del líder por encima de una consideración individualista y descontextualizada de las características personales de este.

El objeto de estudio es de gran importancia para la práctica docente, sobre todo en orden de promover un mayor éxito en los centros educativos. En orden, se hace necesaria la promoción de políticas educativas que tengan en cuenta la salud emocional de los profesionales y establezcan unas condiciones laborales favorables. Además, se pone de relevancia la necesidad de una mayor formación en materia de educación y gestión emocional en las formaciones de los profesionales del ámbito educativo.

Asimismo, surgen líneas futuras de investigación que proporcionen datos más concluyentes. En concreto, hacen falta estudios que se centren en si el estilo de liderazgo ejercido por el líder o líderes tiene una influencia sobre el impacto emocional experimentado en el ejercicio laboral. ¿Existen estilos de liderazgo que generen un impacto emocional mayor? O, por el contrario, ¿no existe relación entre estas dos variables?

6. BIBLIOGRAFIA Y WEBGRAFIA

- Abdala, E. (2004). Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes. Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de <http://bitly.ws/rY3M>
- Agudelo Montoya, J.E. (2015). *Proceso de formulación de estrategias emergentes en una institución de educación básica, y su relación con el aprendizaje organizacional*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Administración de Instituciones Educativas con Acentuación en Educación Básica. Recuperado de <http://bitly.ws/oznU>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de <http://bitly.ws/oze7>
- Aravena Castillo, F. (2020). Liderando establecimientos escolares en tiempos de pandemia: algunas certezas entre las incertezas. *Innovaciones Educativas*, 22(33), 6–8. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3344>
- Arends, R.I. (2007). *Aprender a enseñar*. México: Mc-Graw-Hill.
- Aris, N. (2014). Aspectos sociales y sociológicos en el estrés de los docentes. *Vivat Academia*, 0 (126), 79-88. Recuperado de <http://bitly.ws/oznX>
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854>
- Årlestig, H., Day, C. y Johansson, O. (2016). *A Decade of Research on School Principals – Cases from 24 Countries*. Springer.
- Barrios-Arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.M. y Iranzo-García, P. (2015). *REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN*, 67, 89-106. Recuperado de <http://bitly.ws/qxz7>
- Becerra, M. (2020). El Bienestar Socioemocional de los Docentes. *Atenas. Revista Científico Pedagógica*, 3(51), 136–151. Recuperado de <http://bitly.ws/ozo2>

- Bermejo, L. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros/ Journal of Parents and Teachers*, 0(368), 18-23. Recuperado de <http://bitly.ws/ozo4>
- Bernasconi, A. et al. (2018). Análisis Exploratorio de las Percepciones sobre los Estilos de Liderazgo, el Clima Académico y la Calidad de la Formación de Pregrado. *Formación universitaria*, 11(3), 29-40. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300029>
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: editorial La Muralla. Recuperado de <http://bitly.ws/qzvl>
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 04 de mayo de 2006, 1-113. <http://bitly.ws/8fSx>
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoe>
- Bolívar, A., López, J. et al. (2013) Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14,15-60. Recuperado de <http://bitly.ws/ozog>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe. Recuperado de <http://bitly.ws/ozok>
- Bolívar, A (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Burgos Angulo, D. J. et al. (2020). La relajación y estrés laboral en el personal docente: una revisión sistemática. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(266), 109–123. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i266.1617>
- Bush, T. (2021). Assessing successful school leadership: What do we know? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5) 687–689. <https://doi.org/10.1177/17411432211034675>
- Bush, T. (2020). School leadership and culture: Societal and organizational perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2) 211–213. <https://doi.org/10.1177/1741143220983063>
- Cantón, I. et al. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de educación*, 345(1), 229-254. Recuperado de <http://bitly.ws/ozog>
- Carreño, I. (2008). Liderazgo distribuido: una nueva visión del liderazgo educativo. En el libro: Innovación y cambio en las organizaciones educativas. *Colecciones:*

- Estudios e Investigaciones del I.C.E. de la Universidad de Deusto*, 25 (pp.631-652). Recuperado de <http://bitly.ws/ozot>
- Cifuentes-Medina, J. E., et al. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Creasy, J., et al. (2005). *Leading Coaching in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cuesta, O., y Moreno, E. (2021) El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Day, C. (2019). *Executive Summary. Investigating the Influence and Impact of Leading from the Middle: A School-based Strategy for Middle Leaders*. The University of Sydney. Recuperado de <http://bitly.ws/qxy3>
- Day, C. (2016). Teachers and the Quality of Education: Why Resilience Counts Most in Testing Times. *Quality and Change in Teacher Education*, 19–37. Recuperado de <http://bitly.ws/qxz3>
- De la Guerra-De Urioste, J.-P., et al. (2021). Prevalencia del síndrome de burnout en la dirección de instituciones educativas públicas en Barrios Altos – Lima. *Revista Electrónica Educare*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4890965>
- Díez, E. J., et al. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19. Recuperado de <http://bitly.ws/ozox>
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259–284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- European Commission (2014). *Horizon 2020*. Recuperado de <http://bitly.ws/rY72>
- Fernández-Puig, V., et al. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31 (3), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>.
- Flecha, R., y Tellado, I. (2015). Communicative methodology in adult education. [Metodología comunicativa en educación de personas adultas] *Cadernos CEDES*, 35(96), 277-288. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723765>
- Flecha García, R. (2018). Evaluación del impacto social de la investigación. *Revista De Fomento Social*, (291-292), 585-502. <https://doi.org/10.32418/rfs.2019.291-292.1514>

- Flores, M. V. (2016). LA GLOBALIZACIÓN COMO FENÓMENO POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 26-41. Recuperado de <http://bitly.ws/rY4m>
- Franco, D. M. A., et al. (2016). El trabajo directivo en educación primaria: liderazgo, procesos participativos y democracia escolar. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 35-41. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoy>
- Galvis López, G., et al. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 1–13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- García, I. M., et al. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 77-95. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoD>
- García-Garnica, M.A. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3),493-526. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoE>
- Gaxiola, E. (2014). Bienestar psicológico y desgaste profesional (DP) en amas de casa docentes universitarias. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6 (1), 79-88. Recuperado de: <http://goo.gl/rDjqN1>
- Gómez, A. Puigvert, L., y Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235–245. <https://doi.org/10.1177/1077800410397802>
- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(42), 313–328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>
- Generalitat de Catalunya (2009). *Llei d'Educació de Catalunya*. DOGC, 5452, de 16 de setembre de 2009, pp. 56589-56682. Recuperado de <http://bitly.ws/qxzm>
- Hernández, J. S., et al. (2015). Estudio del liderazgo socioformativo mediante la cartografía conceptual. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 105-128. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoJ>
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*, (37), 79-92. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoK>

- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.-M., y Barrios-Arós, C. (2018). FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA: EL CASO DE TARRAGONA (CATALUÑA). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Jiménez, I. V. (2017). Mirada de la comunidad educativa acerca del desempeño de directivas educativas: Algunas reflexiones. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.14>
- Kerlinger, F.N. (1985). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (1992). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Ley 12/2009, del 10 de julio, Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 5422, de 16 de julio de 2009. Recuperado de <http://bitly.ws/ozol>
- Liberta Bonilla, B.E. (2007). Impacto, impacto social y evaluación del impacto. *ACIMED*, 15(3). Recuperado de <http://bitly.ws/rY3V>
- Martínez García, I., et al. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 77–95. <https://doi.org/10.14201/eks20181917795>
- Maureira, Ó., et al. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), pp. 689-706. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoP>
- Medina Valderrama, C. J., et al. (2021). Inteligencia emocional y competencias emocionales en el ejercicio de la docencia universitaria: una revisión. *Hacedor - AIAPÆC*, 5(2), 130–140. <https://doi.org/10.26495/rch.v5i2.1936>
- Millán, A., et al. (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoQ>
- Monclús, A. y Sabán, C. (2015). *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas*. Editorial Síntesis, S.A.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Recuperado en fecha de 9 d'abril de 2022, de <http://bitly.ws/q3n4>
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. Recuperado de <http://bitly.ws/ozoT>

- Ortiz, E. A. (2015). La evaluación del impacto científico en las investigaciones educativas a través de un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2), 89-100. Recuperado de <http://bitly.ws/rY2K>
- Pulgarín Medina, M. del C. (2021). Factores de supervisión de la dirección escolar: liderazgo pedagógico y rendición de cuentas. *Supervisión* 21, 61, 1–32. <https://doi.org/10.52149/sp21/61.6>
- Ramery, E. et al. (2016). Comparación de la satisfacción laboral del director escolar y los docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 15(1), 85-100. <https://doi.org/10.17561/reid.v0i15.2797>
- Ramos, C. P. F. (2015). *El liderazgo de los equipos directivos y el impacto en resultados de los aprendizajes: un estudio de liderazgo educativo en las VI y VII regiones de Chile* (Doctoral dissertation). Recuperado de <http://bitly.ws/ozoY>
- Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible capital*, 11(3), 437- 457. <http://dx.doi.org/10.3926/ic.651>
- Rodas, H. D. C. et al. (2014). El liderazgo transformacional como apoyo en la gestión pedagógica del director. UCV-HACER. *Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 10-16. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp2>
- Rodríguez, A. et al. (2009). Liderazgo formativo y desarrollo sostenible de la calidad de la educación. *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 192-207. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp3>
- Rubio, F. et al. (2020). Dificultades del Profesorado en sus Funciones Docentes y Posibles Soluciones. Un estudio Descriptivo Actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7–25. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp4>
- Ruiz Giménez, E. (2020). *Un repaso por las leyes educativas: pasado, presente y futuro de la educación española* [Trabajo de Final de Grado]. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. Recuperado de <http://bitly.ws/gxzC>
- Ruiz Torres, J.A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 183-194. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp6>
- Salazar, M. (2006). El liderazgo transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 1-12. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp8>
- Sánchez, J.C (2013). *Métodos de investigación educativa*. Sevilla : Punto rojo libros, S.L.

- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. y Altopiedi, M. (2014). Liderazgo en la universidad: perfil de mujeres y hombres gestores académicos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 21-42. Recuperado de <https://bit.ly/3EOIRDF>
- Sánchez Ramón, J.L. (2006). *Evolución del perfil del director en los centros docentes. 25 años en constante transformación (1975-2005)*. Sociedad de la Información. Recuperado de <http://bitly.ws/qxzu>
- Sauvanet, N. y Cashmore, A. (2016). *¿Qué es el impacto y por qué es importante?*. BNP Paribas Wealth Management. Recuperado de <http://bitly.ws/rXZ3>
- Tejero, C.M. et al. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383. Recuperado de <http://bitly.ws/ozp9>
- Vázquez, E. B. et al. (2016). Programa de formación para el desarrollo del liderazgo educativo en los profesores de la facultad de Ciencias Económicas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(5), 97-110. Recuperado de <http://bitly.ws/ozpb>
- Vila, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y maestros*, 361, 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Weinstein, J. et al. (2009). *La Reforma Educacional en el punto de quiebre*. En C. Bascuñan, (Ed.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible*. La Concertación en Chile (299-341). Santiago: LOM.

7. ANEXOS

ÍNDICE

ANEXO I: Entrevista a la Directora – PRIMERA PARTE	85
ANEXO II: Entrevista a la Directora – SEGUNDA PARTE	88
ANEXO III: Entrevista a la Directora – TERCERA PARTE	90
ANEXO IV: Entrevista a otros miembros del equipo directivo, docentes, agentes externos implicados en el centro, etc.	92
ANEXO V: Entrevista a representantes o miembros de la comunidad educativa.	96
ANEXO VI: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DE DOCENTES.	99
ANEXO VII: PERMISO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN.	107
ANEXO VIII: CONSENTIMIENTO INFORMADO.	108
ANEXO IX. Informe estudio de caso vinculado al Proyecto I+D+i.	109

ANEXO I: Entrevista a la Directora – PRIMERA PARTE

Temas de conversación / preguntas generales	Preguntas específicas que se pueden hacer	Para el/la entrevistador/a: ¿qué buscamos?
<p>0. Características del centro e inserción institucional del director/a</p> <p>Tipología del centro, antigüedad, instalaciones, recursos.</p> <p>Características de la comunidad educativa.</p> <p>Resultados académicos</p> <p>Trayectoria del entrevistado en el centro</p> <p>Historia de los equipos directivos</p> <p>Trayectoria del centro</p> <p>Cultura y clima organizativos</p> <p>Agentes relevantes o con influencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice la gente de esta escuela /instituto? 	<p>Características formales del centro. Resultados.</p> <p>Características de la comunidad educativa: familias, estudiantes, barrio, ciudad.</p> <p>Trayectoria del entrevistado en el centro.</p> <p>Sucesión en la dirección escolar: características de los equipos directivos que ha tenido el centro.</p> <p>Trayectoria del centro: proyectos, iniciativas relevantes, evolución de sus resultados académicos en relación a los centros de su entorno socio-cultural.</p> <p>Características informales: cultura, clima, relaciones de poder.</p>
<p>1. Ajuste entre la persona y su rol/función</p> <p>¿Qué te ha llevado a ser director/a?</p> <p>¿Cómo te sientes en tu puesto?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideras que estás realizando tu vocación? • ¿Crees que el trabajo que realizas se ajusta a tu personalidad? 	<p>Acople/desacople del entrevistado al trabajo/puesto que desempeña. ¿Fueron ser docente primero y director/a después decisiones vocacionales?</p> <p>Factores sociales y/o familiares que hayan empujado al entrevistado a desempeñar la función directiva.</p>

<p>2. Demandas y recursos disponibles</p> <p>¿Cuáles son las demandas más importantes que la sociedad y/o la administración te hace como director desde tu propia percepción?</p> <p>¿Y desde la comunidad educativa de este centro; cuáles son sus expectativas respecto a tu papel?</p> <p>¿Coinciden las demandas sociales o las expectativas de la comunidad con tu propia percepción del papel de director/a?</p> <p>¿Tienes la sensación de que esas demandas se han intensificado en estos tiempos?</p> <p>¿Qué tipo de demandas son para ti las más estresantes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación estresante que hayas vivido durante el último año? • ¿Qué fue lo que la causó? • ¿Qué han representado para ti las medidas que el centro ha debido tomar en relación a la crisis sanitaria por la COVID-19? 	<p>¿De donde proceden las demandas: de la sociedad, el sistema educativo, o la organización?</p> <p>¿De dónde proceden los recursos más importantes que señala: de la sociedad, el sistema educativo, o la organización?</p> <p>¿Cuál es su actitud ante el posible desequilibrio entre demandas y recursos?</p> <p>¿Qué estrategias utiliza para afrontar ese desequilibrio?</p> <p>Percepción de la función directiva en una época de intensificación de las exigencias hacia la escuela y sus directores</p>
<p>¿En qué medida recibes los recursos adecuados (de cualquier tipo) para satisfacer esa demanda?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los recursos -tangibles o intangibles- que más o mejor te ayudan a afrontar esas demandas? ¿Cómo o en qué medida usas esos recursos? 	
<p>3. Práctica</p> <p>¿Qué aspecto o aspectos de tus funciones como director/a prefieres y por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades o responsabilidades te resultan retadoras? 	<p>Distribución del tiempo. <i>Posibles áreas de la práctica directiva:</i></p>

<p>¿Cómo distribuyes tu tiempo de trabajo?</p> <p>¿Con qué personas te relacionas de manera más directa en el ejercicio de tu rol?</p> <p>¿Qué características de esta escuela facilitan o labor como director/a?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades o responsabilidades te estresan más? 	<ul style="list-style-type: none"> • La gestión del personal • Formación y el desarrollo profesional de los docentes • Colaboración dentro de la escuela • Intervención en conflictos, mediación, convivencia • Coordinar el trabajo docente y asegurar la calidad • Administración y gestión • Colaboración con agentes externos a la escuela • Tareas de representación • Tu propio desarrollo profesional • La enseñanza (impartirla o asesorar/ayudar a tus colegas a impartirla) <p>Sentimientos sobre la (sobre)carga de trabajo</p> <p>Dimensión social de la práctica: colaboradores cercanos</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En cuáles de las siguientes tareas empleas más tiempo como director/a? • ¿Te animas a ordenarlas en función del tiempo consumido en ellas? (celda de la derecha) • ¿Cómo describirías tu relación con los colegas, el personal de administración, las familias, los estudiantes o los representantes en los órganos de gestión? 	

ANEXO II: Entrevista a la Directora – SEGUNDA PARTE

Temas de conversación / preguntas generales	Posibles preguntas específicas	Para el/la entrevistador/a: ¿qué buscamos?
<p>4. Desarrollo, calidad y mejora de la escuela</p> <p>¿Cómo valoras la calidad de tu escuela?</p> <p>¿su nivel de desarrollo en cuanto a los aspectos que consideras relevantes?</p> <p>¿Cómo valoras tu contribución y la de tu equipo en los logros de tu escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué factores concretos asocias la calidad de una escuela? 	<p>Posibles aspectos que valorar en cuanto a calidad/desarrollo de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus resultados en términos de aprendizaje de los alumnos • Sus proyectos e iniciativas de mejora/innovación • El aprendizaje organizativo: construcción y diseminación del conocimiento profesional docente • Su buena organización • Su capacidad para implementar las reformas escolares diseñadas desde el sistema educativo • Su capacidad para atraer recursos a la escuela • Su capacidad de coordinación de la enseñanza • Las relaciones fluidas y el clima positivo entre la comunidad educativa • El apoyo que presta al desarrollo profesional de los docentes • El haber creado una cultura fuerte capaz de cohesionar a la comunidad • El empoderamiento de los diferentes sectores y la distribución del liderazgo

<p>5. Valores</p> <p>¿Cuáles son tus valores como director escolar? ¿En qué crees?</p> <p>¿Cómo de congruentes o incongruentes crees que son tus valores con relación a los de la sociedad, la administración, la comunidad educativa o tus colegas docentes?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación vivida recientemente en la que se haya producido un conflicto de valores? 	<p>Posibles familias de valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración, clima positivo, apoyo social • Participación, autonomía, empoderamiento de la comunidad • Confianza, respeto • Justicia, inclusión, equidad • Responsabilidad, transparencia • Desarrollo y crecimiento permanentes, diálogo profesional • Resiliencia, adaptabilidad, autoconciencia
<p>6. Salud emocional, resiliencia, bienestar</p> <p>¿Cómo crees que el ejercicio de la dirección escolar ha impactado en tu salud emocional?</p> <p>¿Cómo afrontas el estrés? ¿en qué o quién te apoyas?</p> <p>¿Qué competencias emocionales crees tener para gestionar situaciones difíciles?</p> <p>¿Eres consciente del impacto que tus habilidades sociales (o la falta de ellas) y tu manera de gestionar las emociones tienen sobre los demás?</p> <p>¿Es compatible el ejercicio de la dirección con un bienestar relativo en tu profesión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera afectan a tu salud emocional las situaciones estresantes por las que pasas habitualmente como director? • ¿Tienes o has tenido sensación de estrés o agotamiento emocional? • Te voy a mostrar una serie de fotografías y me gustaría que me dijeras -ayudándote de ellas- cómo te sientes ahora mismo en la dirección de tu centro • ¿Quién se preocupa o se ha preocupado por tu salud desde que ejerces el rol de director? • ¿Estás satisfecho con tu forma de gestionar tus propias emociones ante situaciones difíciles o estresantes? ¿qué estrategias utilizas? 	<p>Identificar el estado de salud emocional del entrevistado; las estrategias de afrontamiento del estrés y de las circunstancias difíciles; sus competencias emocionales y habilidades sociales; su impacto sobre las emociones y el bienestar de los seguidores; y sus opiniones sobre el bienestar/malestar asociado al rol de director/a.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hasta qué punto te consideras una persona resiliente, capaz de reponerte con cierta facilidad ante las adversidades? • ¿Dirías que tienes en cuenta las emociones y el bienestar de las diferentes personas con las que interactúas, así como tu impacto sobre ellas? • ¿De qué maneras crees que la administración educativa podría ayudar a los directores a mantenerse sanos emocionalmente durante el ejercicio de su rol? • ¿Qué recomendaciones concretas les darías a otros directores sobre cómo cuidarse o protegerse emocionalmente en este puesto? 	
--	---	--

ANEXO III: Entrevista a la Directora – TERCERA PARTE: Construcción de la identidad profesional

Temas de conversación / preguntas generales	Preguntas específicas que se pueden hacer	Para el/la entrevistador/a: ¿qué buscamos?
<p>7. Trayectoria - Transiciones</p> <p>Vamos a representar “la línea temporal” de tu experiencia como director/a; y también como docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los eventos claves que han marcado tu trayectoria, los que para ti han sido significativos. Tanto los formales (nombramientos, traslados, etc.) como los informales (personas, relaciones, etc.) y tanto de signo positivo como negativo, en los centros donde has trabajado, así como fuera de ellos. 	<p>Establecer la línea temporal de la experiencia profesional del entrevistado: como docente y (más detallada) como director.</p>

<p>¿Cómo viviste la transición de ser un docente de a pie a pasar a ser director/a de centro? ¿Cómo te has adaptado al nuevo rol?</p> <p>Ahondemos un poco más en los hitos que has señalado como claves en tu trayectoria.</p> <p>Sitúa en la línea temporal la formación para la dirección que has recibido. ¿Cómo ha influido?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Te voy a mostrar una serie de fotografías y me gustaría que me dijeras cuál de ellas representa mejor cómo te sentías en la primera etapa de incorporación a la dirección. • ¿Qué hitos o circunstancias han marcado en mayor medida tu forma de dirigir? • ¿Ha provocado cambios en tu forma de dirigir, de relacionarte con los demás, en tu manera de afrontar las tomas de decisiones, o más generalmente en tu salud emocional/física? 	<p>Identificar eventos que han supuesto hitos o puntos de inflexión en su trayectoria.</p> <p>Explorar los aspectos emocionales de las diferentes transiciones.</p> <p>Impacto de la formación recibida en la construcción de la identidad profesional como director/a</p>
<p>8. Género</p> <p>¿Crees que ser mujer/hombre te ha dificultado o facilitado el ejercicio de la dirección escolar? ¿en general? ¿en esta escuela en concreto?</p> <p>¿Crees que ejercer la dirección te afectaría personalmente de otra manera si fueras hombre/mujer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerdas algún incidente vivido en la dirección en el que ser hombre/mujer tuviera alguna consecuencia sobre la situación y su desenlace? 	<p>Percepción del rol directivo y de su capacidad de influencia dependiendo del género del entrevistado.</p> <p>Impacto de la práctica directiva sobre el/la entrevistado/a en función de su género.</p>

<p>9. Influencia del contexto y de las expectativas sociales (este aspecto se desarrolla en las dimensiones 1 y 2)</p> <p>¿Cómo condiciona el centro en el que trabajas tu forma de ejercer la dirección?</p>		<p>Influencia del contexto normativo y sociopolítico en la construcción de la identidad profesional</p>
<p>10. Identidad profesional</p> <p>¿Te sientes director/a o “estás (provisionalmente) en la dirección”?</p> <p>¿Cómo ha evolucionado tu manera de dirigir a medida que has adquirido experiencia y conocimientos?</p> <p>¿Cómo crees que tu experiencia, conocimientos y la identidad adquirida como director está influyendo en tu enfoque actual de la dirección?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que te ven los demás miembros de la comunidad educativa (colegas, padres y madres...)? • ¿Crees que los directores con una fuerte identidad profesional tienen más impacto que el resto en el éxito y/o la mejora de su escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoimagen como director y como docente. Imagen social. <p>Influencia de la adquisición de una identidad profesional (ligada también a la experiencia y el conocimiento) sobre el éxito y la mejora de la escuela</p>

ANEXO IV: Entrevista a agentes clave del centro: otros miembros del equipo directivo, docentes, agentes externos implicados en el centro, etc.

Temas de conversación / preguntas generales	Posibles preguntas específicas	Para el/la entrevistador/a: ¿qué buscamos?
<p>1. Características del centro e inserción institucional del director/a</p> <p>Antigüedad del entrevistado en el centro</p> <p>Características de la comunidad educativa</p> <p>Clima del centro</p> <p>Agentes relevantes o con influencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice la gente de esta/e escuela/instituto? • ¿Cuáles son las señas de identidad de esta/e escuela/instituto? 	<p>Características de la comunidad educativa: familias, estudiantes, barrio, ciudad</p> <p>Conocimiento de los aspectos informales: cultura, clima, relaciones de poder significativas</p>

<p>Trayectoria del centro: proyectos, iniciativas y resultados académicos</p>		<p>Trayectoria del centro: proyectos, iniciativas relevantes, evolución de sus resultados académicos en relación a los centros de su entorno socio-cultural</p> <p>Sucesión en la dirección escolar: características de los equipos directivos que ha tenido el centro</p>
<p>2. Demandas y recursos disponibles</p> <p>¿Cuáles son las demandas más importantes que recibe el/la directora/a de este centro? (desde la administración o bien desde la comunidad educativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación estresante que haya vivido el centro durante el último año? • ¿Qué fue lo que la causó? 	<p>Identificar las demandas más acuciantes que afronta la dirección del centro y su lugar de procedencia: la sociedad, el sistema educativo, o la organización?</p>
<p>3. Práctica</p> <p>¿Cuáles son los aspectos a los que el director del centro dedica más tiempo?</p> <p>¿Cuáles son sus preferidos?</p> <p>¿Cuáles son sus colaboradores más estrechos?</p> <p>¿Cómo describirías la relación del director con los colegas, el personal de administración, las familias, los estudiantes o los representantes en los órganos de gestión?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes ordenar la lista de la derecha en función del tiempo que el/la directora/a emplea en ellas? 	<p>Distribución del tiempo. Posibles áreas de la práctica directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gestión del personal • Formación y el desarrollo profesional de los docentes • Colaboración dentro de la escuela • Intervención en conflictos, mediación, convivencia • Coordinar el trabajo docente y asegurar la calidad • Administración y gestión • Colaboración con agentes externos a la escuela • Tareas de representación • Tu propio desarrollo profesional • La enseñanza (impartirla o asesorar/ayudar a tus colegas a impartirla) <p>Dimensión social de la práctica: colaboradores cercanos y relaciones</p>
<p>4. Desarrollo, calidad y mejora de la escuela</p>		<p>Posibles aspectos a valorar en cuanto a calidad/desarrollo de la escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus resultados en términos de aprendizaje de los alumnos • Sus proyectos e iniciativas de mejora/innovación

<p>¿Cómo valoras la calidad de esta escuela? ¿su nivel desarrollo en cuanto a los aspectos que consideras relevantes? ¿Qué aspectos destacarías respecto a la contribución del director y su equipo a los logros de esta escuela?</p>	<p>¿A qué factores concretos asocias la calidad de una escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje organizativo: construcción y diseminación del conocimiento profesional docente • Su buena organización • Su capacidad para implementar las reformas escolares diseñadas desde el sistema educativo • Su capacidad para atraer recursos a la escuela • Su capacidad de coordinación de la enseñanza • Las relaciones fluidas y el clima positivo entre la comunidad educativa • El apoyo que presta al desarrollo profesional de los docentes • El haber creado una cultura fuerte capaz de cohesionar a la comunidad • El empoderamiento de los diferentes sectores y la distribución del liderazgo
<p>5. Valores ¿Cuáles son los principales valores que caracterizan al equipo directivo del centro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación vivida recientemente en la que se haya producido un conflicto de valores? 	<p>Posibles familias de valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración, clima positivo, apoyo social • Participación, autonomía, empoderamiento de la comunidad • Confianza, respeto • Justicia, inclusión, equidad • Responsabilidad, transparencia • Desarrollo y crecimiento permanentes, diálogo profesional • Resiliencia, adaptabilidad, autoconciencia

<p>6. Salud emocional, resiliencia, bienestar</p> <p>¿Percibes o has percibido en algún momento al director estresado o agotado emocionalmente?</p> <p>¿Lo consideras una persona resiliente, capaz de reponerse con cierta facilidad ante las adversidades?</p> <p>¿Cómo suele afrontar las situaciones difíciles? ¿cuáles son sus principales habilidades sociales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerdas alguna situación difícil por la que haya pasado el director y su equipo recientemente? ¿Cómo actuaron? ¿Qué competencias sociales o emocionales mostraron? ¿Llegó a provocarles un estrés visible? 	<p>Identificar factores de estrés, competencias socio-emocionales y estrategias de afrontamiento de situaciones difíciles.</p>
<p>7. Género</p> <p>¿Crees que ser mujer/hombre ha dificultado o facilitado el ejercicio de su rol a este/a director/a?</p> <p>¿Se comporta la comunidad educativa de igual manera si es dirigida por un hombre o por una mujer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerdas algún incidente vivido por el/la director/a en el que ser hombre/mujer tuviera alguna consecuencia sobre la situación y su desenlace? 	<p>Percepción del rol directivo y de su capacidad de influencia en función del género.</p>

ANEXO V: Entrevista a agentes clave del centro: representantes o miembros de la comunidad educativa.

Temas de conversación / preguntas generales	Posibles preguntas específicas	Para el/la entrevistador/a: ¿qué buscamos?
<p>1. Características del centro e inserción institucional del director/a</p> <p>Clima organizativo</p> <p>Agentes relevantes o con influencia</p> <p>Percepción sobre la calidad del centro</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice la gente de esta/e escuela/instituto? • ¿Hay algo que distinga a esta/e escuela/instituto de las/os demás? 	<p>Conocimiento de aspectos informales: cultura, clima, relaciones de poder significativas</p> <p>Resultados académicos. Visión del centro desde familias y estudiantes</p>
<p>2. Demandas y recursos disponibles</p> <p>¿Cuáles son las situaciones o las demandas más difíciles que desde tu punto de vista tiene que afrontar el equipo directivo de este centro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación estresante que haya vivido el centro durante el último año? • ¿Qué fue lo que la causó? 	<p>¿Identificar las demandas más acuciantes que afronta la dirección del centro y su lugar de procedencia: la sociedad, el sistema educativo, o la organización?</p>
<p>3. Práctica</p> <p>¿Cuáles son los aspectos a los que el director del centro dedica más tiempo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes ordenar la lista de la derecha en función del tiempo que el/la directora/a emplea en ellas? 	<p>Distribución del tiempo. Posibles áreas de la práctica directiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La gestión del personal • Formación y el desarrollo profesional de los docentes • Colaboración dentro de la escuela

<p>¿Cuáles son sus preferidos?</p> <p>¿Cuáles son sus colaboradores más estrechos?</p> <p>¿Cómo describirías la relación del director con los colegas, el personal de administración, las familias, los estudiantes o los representantes en los órganos de gestión?</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en conflictos, mediación, convivencia • Coordinar el trabajo docente y asegurar la calidad • Administración y gestión • Colaboración con agentes externos a la escuela • Tareas de representación • Tu propio desarrollo profesional • La enseñanza (impartirla o asesorar/ayudar a tus colegas a impartirla) <p>Dimensión social de la práctica: colaboradores cercanos y relaciones</p>
<p>4. Desarrollo, calidad y mejora de la escuela</p> <p>¿Cómo valoras la calidad de esta escuela?</p> <p>¿su nivel desarrollo en cuanto a los aspectos que consideras relevantes?</p> <p>¿Qué aspectos destacarías respecto a la contribución del director y su equipo a los logros de esta escuela?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿A qué factores concretos asocias la calidad de una escuela? 	<p><i>Posibles aspectos a valorar en cuanto a calidad/desarrollo de la escuela:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sus resultados en términos de aprendizaje de los alumnos • Sus proyectos e iniciativas de mejora/innovación • El aprendizaje organizativo: construcción y diseminación del conocimiento profesional docente • Su buena organización • Su capacidad para implementar las reformas escolares diseñadas desde el sistema educativo • Su capacidad para atraer recursos a la escuela • Su capacidad de coordinación de la enseñanza • Las relaciones fluidas y el clima positivo entre la comunidad educativa • El apoyo que presta al desarrollo profesional de los docentes • El haber creado una cultura fuerte capaz de cohesionar a la comunidad • El empoderamiento de los diferentes sectores y la distribución del liderazgo

<p>5. Valores</p> <p>¿Cuáles son los principales valores que caracterizan al equipo directivo del centro?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Puedes recordar alguna situación vivida recientemente en la que se haya producido un conflicto de valores? 	<p>Posibles familias de valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboración, clima positivo, apoyo social • Participación, autonomía, empoderamiento de la comunidad • Confianza, respeto • Justicia, inclusión, equidad • Responsabilidad, transparencia • Desarrollo y crecimiento permanentes, diálogo profesional • Resiliencia, adaptabilidad, autoconciencia
<p>6. Salud emocional, resiliencia, bienestar</p> <p>¿Percibes o has percibido en algún momento al director estresado o agotado emocionalmente?</p> <p>¿Lo consideras una persona resiliente, capaz de reponerse con cierta facilidad ante las adversidades?</p> <p>¿Cómo suele afrontar las situaciones difíciles? ¿cuáles son sus principales habilidades sociales?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Recuerdas alguna situación difícil por la que haya pasado el director y su equipo recientemente? ¿Cómo actuaron? ¿Qué competencias sociales o emocionales mostraron? • ¿Llegó a provocarles un estrés visible? 	<p>Identificar factores de estrés, competencias socio-emocionales y estrategias de afrontamiento de situaciones difíciles.</p>

ANEXO VI: CUESTIONARIO DIRIGIDO AL EQUIPO DE DOCENTES.

El objetivo del presente cuestionario es recoger la opinión de diferentes profesionales de la educación sobre el impacto emocional de la docencia, así como conocer la percepción en relación a las prácticas pedagógicas de la dirección escolar.

Le rogamos que responda con la mayor sinceridad y pensando siempre en la situación concreta de la escuela en la que usted trabaja y lo que en ella sucede. Sus respuestas serán estrictamente confidenciales. Por favor lea con atención los enunciados correspondientes a cada ítem con el fin de evitar errores de interpretación que afecten a la validez de la información recogida.

I. VARIABLES PERSONALES

1. Sexo

- Hombre
- Mujer
- No binario

2. Edad

- Menos de 30 años
- De 30 a 39 años
- De 40 a 49 años
- De 50 a 59 años
- 60 o más

3. Situación familiar

- Solo/a
- Con pareja
- Con pareja e hijos
- Con personas a su cargo
- Otros

4. Contesta en calidad de...

- Director/a
- Jefe/a de estudios
- Secretario/a
- Maestro/a

5. Enseñanza a la que se dirige el cargo

- Ed. Infantil
- Ed. Primaria
- Ed. Secundaria
- Ed. Especial

6. Tipo de contrato de que dispone actualmente

- Fijo
- Temporal
- Sustituciones
- Otros

7. Horario

- Completo
- Parcial
- Completo compartido
- Parcial compartido
- Otros

8. Años de experiencia en el cargo

- Menos de 5 años
- De 5 a 10 años
- De 11 a 20 años
- De 21 a 30 años
- Más de 30 años

9. Ha desempeñado anteriormente cargos directivos (director/a, jefe/a de estudios y/o secretario/a)

- Sí
- No

En caso afirmativo indique el cargo y el número de años:

Cargo: Años:

10. Formación de carácter universitario con la que cuenta además de la titulación de maestro (puede señalar más de una opción si es pertinente).

- Otra diplomatura. Especifique cuál:
- Una licenciatura. Especifique cuál:
- Estudios de posgrado: máster o doctorado.

INSTRUCCIONES

A continuación, se presenta un listado de ítems relacionados con la satisfacción percibida en relación al cargo ejercido, así como también por lo que refiere a las prácticas pedagógicas de la dirección escolar, estas últimas organizadas por bloques de contenido. Deberá señalar la opción de la escala que mejor refleje lo que usted percibe que sucede en su centro en la actualidad (*en mi centro*).

Puede haber algunas cuestiones de las que no disponga de información para contestar, aunque siempre podrá valorar la importancia que le concede a ese ítem para una buena práctica directiva.

Nota aclaratoria: cuando se habla de dirección o directivos escolares nos estamos refiriendo al conjunto del equipo directivo y no sólo al director/a.

II. PERCEPCIÓN DEL IMPACTO PSICOLÓGICO DE LA DOCENCIA

BIENESTAR EMOCIONAL	En mi centro				
	N a d a	P o c o	Su f i c i n t e	M u c h o	B a s t a n t e
11. Me siento capaz de tomar decisiones	1	2	3	4	5
12. A temporadas, tengo falta de concentración para realizar tareas	1	2	3	4	5
13. Me siento satisfecho/a con mi forma de hacer las cosas	1	2	3	4	5
14. Disfruto de mis tareas cotidianas	1	2	3	4	5
15. Después de la jornada laboral me encuentro sin fuerzas	1	2	3	4	5
16. A veces tengo la impresión de que me obsesiono y doy vueltas a asuntos que en otro momento podría resolver sin problema	1	2	3	4	5
17. Me lo paso bien en el trabajo	1	2	3	4	5
18. Hay épocas en las que tengo más distracciones de lo habitual	1	2	3	4	5
19. En el trabajo, me agoto mucho	1	2	3	4	5
20. Cuando me despierto, tengo ganas de ir a trabajar	1	2	3	4	5
21. Estoy satisfecho/a con mi aportación a la escuela	1	2	3	4	5
22. Tengo la capacidad de ser creativo/a y ágil en mi actividad docente	1	2	3	4	5
23. Soy muy feliz en mi trabajo	1	2	3	4	5
24. Últimamente tengo falta de memoria	1	2	3	4	5
25. Cuando termino un trabajo, a menudo estoy contento/a con los resultados	1	2	3	4	5
26. Si pudiera, volvería a escoger ser profesor/a	1	2	3	4	5

III. CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA EN EL

APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	En mi centro				
	N a d a	P o c o	Su f i c i n t e	M u c h o	B a s t a n t e
27. Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes	1	2	3	4	5
28. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes	1	2	3	4	5
29. Supervisa la labor de los maestros/as en el aula	1	2	3	4	5
30. Asesora a los docentes en el ejercicio eficaz de sus funciones	1	2	3	4	5
31. Emplea instrumentos de evaluación docente apropiados	1	2	3	4	5
32. Revisa las programaciones de aula para que éstas permitan alcanzar aprendizajes de calidad	1	2	3	4	5
33. Incentiva a aquellos docentes que realizan su labor con eficacia	1	2	3	4	5
34. Está disponible cuando el personal docente lo necesita para resolver cuestiones pedagógicas	1	2	3	4	5

35. Se reúne con los maestros/as para conocer sus necesidades formativas	1	2	3	4	5
36. Promueve una formación docente acorde a las necesidades detectadas en el centro	1	2	3	4	5
37. Desarrolla actividades formativas dirigidas al profesorado empleando los recursos disponibles en el centro	1	2	3	4	5
38. Gestiona el currículo con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica	1	2	3	4	5
39. Toma decisiones sobre asuntos curriculares relevantes (contenido, secuencia, libros de texto...)	1	2	3	4	5
40. Asegura que el currículo se adapte a las necesidades del centro	1	2	3	4	5
41. Compromete a los docentes con la atención a la diversidad del alumnado	1	2	3	4	5
42. Apoya al profesorado en su labor de atención a la diversidad	1	2	3	4	5
43. Promueve el uso de las TICs en el centro como apoyo a los procesos de aprendizaje					

GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS	En mi centro				
La dirección...	N a d a	P o c o	Su fici nte	M u c h o	B a s t a n t e
44. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	1	2	3	4	5
45. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	1	2	3	4	5
46. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	1	2	3	4	5
47. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	1	2	3	4	5
48. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	1	2	3	4	5
49. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	1	2	3	4	5
50. Sanciona a aquellos docentes que no cumplen adecuadamente con sus funciones	1	2	3	4	5
51. Controla la asistencia del profesorado	1	2	3	4	5
52. Organiza con aprovechamiento los <i>recursos humanos</i> del centro	1	2	3	4	5

FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS	En mi centro				
La dirección...	N a d a	P o c o	Su fici nte	M u c h o	B a s t a n t e
53. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	1	2	3	4	5
54. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	1	2	3	4	5
55. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	1	2	3	4	5

56. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	1	2	3	4	5
57. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	1	2	3	4	5
58. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	1	2	3	4	5
59. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	1	2	3	4	5
60. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	1	2	3	4	5
61. Responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados	1	2	3	4	5

IV. CAPACIDAD PARA COMPARTIR LAS RESPONSABILIDADES

CAPACIDAD PARA COMPARTIR EL LIDERAZGO	En mi centro				
	N a d a	P o c o	Su fici nte	M u c h o	B a s t a n t e
La dirección...					
62. Comparte responsabilidades pedagógicas con otros profesionales de la escuela	1	2	3	4	5
63. Delega responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo	1	2	3	4	5
64. Fomenta la implicación activa de la comunidad educativa en las labores pedagógicas del centro	1	2	3	4	5
65. Proporciona oportunidades de formación a aquellos miembros del centro con capacidad para coordinar asuntos pedagógicos	1	2	3	4	5
66. Concede incentivos a los maestros/as que coordinan proyectos de innovación educativa	1	2	3	4	5
67. Crea equipos de trabajo que aborden proyectos educativos	1	2	3	4	5

V. CONVERTIR LA DIRECCIÓN EN UNA PROFESIÓN

LA DIRECCIÓN COMO UNA PROFESIÓN ATRACTIVA	En mi centro				
	N a d a	P o c o	Su fici nte	M u c h o	B a s t a n t e
La dirección...					
68. Es elegida teniendo en cuenta criterios profesionales	1	2	3	4	5
69. Es elegida bajo un proceso que valora por igual las candidaturas que proceden de otros centros y las del centro en cuestión	1	2	3	4	5
70. Es elegida teniendo en cuenta las características concretas del centro					

71. Recibe un salario acorde a las funciones que se le asignan	1	2	3	4	5
72. Recibe incentivos <i>económicos</i> en función de los logros alcanzados					
73. Recibe incentivos <i>profesionales</i> en función de los logros alcanzados	1	2	3	4	5
74. Recibe incentivos por realizar su labor en centros de difícil desempeño					
75. Participa en la formulación de políticas educativas a través de las asociaciones profesionales	1	2	3	4	5
76. Obtiene reconocimiento <i>profesional</i> por su labor	1	2	3	4	5
77. Recibe reconocimiento <i>social</i> por su labor					
78. Tiene oportunidades de carrera profesional una vez finalizado su desempeño					
79. Presenta una sobrecarga de responsabilidades y funciones					

80a. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿cuál es su nivel de satisfacción general con el cargo que ocupa?	N a d a	P o c o	Su f i c i n t e	M u c h o	B a s t a n t e
	1	2	3	4	5
Especifica el <i>por qué</i> :					

80b. Teniendo en cuenta los ítems anteriores, ¿qué grado de atractivo representa para usted el desempeño de un cargo directivo?	N a d a	P o c o	Su f i c i n t e	M u c h o	B a s t a n t e
	1	2	3	4	5
Especifica el <i>por qué</i> :					

MUCHAS GRACIAS POR SU
COLABORACIÓN

Sugerencias y comentarios de mejora

ANEXO VII: PERMISO DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



Resolució d'autorització d'accés als centres educatius amb finalitats científiques, estadístiques o d'estudis

En data 09/06/2021, Maria Pilar Iranzo, amb DNI núm. 39668562W, i que és responsable d'elaborar el projecte de recerca *Condiciones de Trabajo de los/as directores/as escolares e Impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e Internacional, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica i Técnica de Excelencia*, ha sol·licitat al Departament d'Educació, l'autorització d'accés a centres educatius per a recollida d'evidències per a la recerca científica del projecte esmentat.

Atès que la finalitat i els objectius d'aquest projecte de recerca són justificats i adequats.

Resolc:

Autoritzar l'accés als centres educatius relacionats en l'annex 1, per elaborar el projecte de recerca *Condiciones de Trabajo de los/as directores/as escolares e Impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e Internacional, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica i Técnica de Excelencia*.

1. La població objecte de la recerca o estudi a la qual es dona accés és la següent:

- Directors de centres d'Educació Infantil, Primària i Secundària.
- Equip directiu.
- Docents.
- Altres agents de la comunitat (serveis educatius, inspectors, etc.).

2. El mètode autoritzat per a la recollida de la informació és el següent:

- 1r) Estudi de cas: entrevistes amb profunditat a directors/res dels centres, equip directiu, docents i altres agents de la comunitat (a 4 centres educatius).
- 2n) Qüestionari als directors/res d'una mostra de 150 centres educatius.

3. El calendari autoritzat per a la recollida de la informació és el següent:

- 1r) A partir del mes d'octubre del curs 2021-2022 s'autoritza per a la realització de l'estudi de cas.
- 2n) Per a la segona part de la recerca (qüestionari als directors de centre) s'haurà de sol·licitar de nou l'accés a centres, quan la investigadora ja disposi del qüestionari elaborat i de la mostra.

Departament de Cultura i
Ajuntament de Vil·la-seca
Secretaria General

4. Les persones autoritzada a accedir als centres educatius amb les finalitats científiques, estadístiques o d'estudis són:

Marta Camarero Figuerola, amb DNI núm. 47767197S
Gisela Cebrián Bernat, amb DNI núm. 77744024E
Pilar Iranzo Garcia, amb DNI núm. 39668562
Ana Inés Renta Davids, amb DNI núm. X9606678S
Joana M. Tierno Garcia, amb DNI núm. 39690281D
Dolors Varea Santiago, amb DNI núm. 39683423M

5. La informació recollida per la persona sol·licitant no podrà ser utilitzada per a cap altra activitat amb una finalitat diferent, ni tampoc no es podrà cedir a cap altra persona o institució, sense autorització expressa del Departament d'Educació.

6. L'accés als centres educatius amb finalitats científiques, estadístiques o d'estudis que es vol dur a terme ha d'estar subjecte, pel que fa a la protecció de dades personals, a les garanties adequades per als drets i llibertats de les persones interessades. Així, ha de complir amb el deure de confidencialitat de tota la informació que se'n derivi i disposar de les mesures tècniques i organitzatives necessàries per a la protecció de les dades, en particular, per garantir el respecte al principi de minimització de les dades personals que s'estan tractant en els termes que estableix l'article 89 i el conjunt de preceptes del Reglament general de protecció de dades, la Llei orgànica de protecció de dades i garantia dels drets digitals, i la resta de normativa de protecció de dades.

(Per tal de poder accedir als centres és **Indispensable** que l'investigador compleixi amb les recomanacions plantejades per la delegada de protecció de dades del Departament d'Educació que s'adjunten a la resolució).

7. Contra aquesta Resolució, que esgota la via administrativa, les persones interessades poden interposar recurs contenciós administratiu davant la Sala Contenciosa Administrativa del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya en el termini de dos mesos a comptar de l'endemà de la seva notificació o de la seva publicació al DOGC, de conformitat amb el que preveu l'article 46.1 de la Llei 29/1998, de 13 de juliol, reguladora de la jurisdicció contenciosa administrativa.

Així mateix, poden interposar potestativament recurs de reposició, abans del recurs contenciós administratiu, davant l'òrgan que dicta aquest acte, en el termini d'un mes a comptar de l'endemà de la notificació de la publicació al DOGC, segons el que disposen els articles 77 de la Llei 26/2010, del 3 d'agost, de règim jurídic i de procediment de les administracions públiques de Catalunya, i els articles 123 i 124 de la Llei 39/2015, d'1 d'octubre, del procediment administratiu comú de les administracions públiques, o qualsevol altre recurs que considerin convenient per a la defensa dels seus interessos.

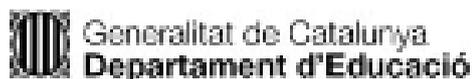
En el cas que la Resolució sigui objecte de notificació i de publicació al DOGC, els terminis abans esmentats complaran a partir de l'endemà de la publicació

La Secretaria General del Departament d'Educació

Annex 1. Llista de centres educatius als quals s'ha autoritzat l'accés

Llista de centres per a la realització de l'estudi de cas:

Codi_centre	Denominació_completa	Nom_municipi
43002259	Escola Maria Fortuny	Reus
43004979	Escola Torroja i Mirat	Vila-seca
43010581	Escola Mas Clariana	Cambrils
43011492	Escola La Canaleta	Vila-seca



Benvolguda,

A continuació adjuntam la resolució d'autorització d'accés als centres educatius per al projecte de recerca *Condiciones de Trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica i Técnica de Excelencia*.

Adjuntam un document sobre els Acords de les condicions i ús responsable de la informació obtinguda a partir de l'accés als centres educatius amb finalitats científiques, estadístiques o d'estudis, que cal que retorni signat a través del correu electrònic marta.masats@gencat.cat.

A més a més, adjuntam l'Informe de la delegada de protecció de dades per tal que es tingui en consideració.

Atentament,

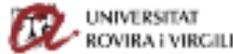
Marta Masats
Folgueras - DNI
46126344M
(SIG)

Signat digitalment
per Marta Masats
Folgueras - DNI
46126344M (SIG)
Data: 2021.11.03
14:05:06 +01'00'

Servici d'Indicadors i Estadística

Departament d'Educació

ANEXO VIII: CONSENTIMIENTO INFORMADO



Proyecto 14041 "Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional", Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref.: RTI2018-094851-B-I00)

Consentimiento informado

D./Dña con DNI nº, manifiesta que ha sido convenientemente informado/a de que el propósito del proyecto para el que se solicita su participación es analizar el liderazgo educativo tomando en consideración las condiciones en las que se desarrolla la acción directiva: roles y funciones que se asumen, tareas, responsabilidades, estatus legal, derechos, atribución de poder; formación y requisitos de acceso, competencias, preferencias según tipo de tareas, colaboración y distribución del liderazgo en la práctica y percepciones sobre los problemas que se afrontan en su práctica y las estrategias para afrontarlos, considerando en particular la gestión de las emociones y la capacidad de resiliencia ante situaciones difíciles.

También manifiesta que ha sido convenientemente informado/a de que se realizarán entrevistas de una hora aproximadamente de duración. Las preguntas serán abiertas y se centrarán en sus experiencias, creencias y prácticas acerca de la dirección escolar.

Afirma, igualmente que ha sido también informado/a de que sus datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre. En concreto, los investigadores se comprometen a: (a) todos los datos manejados o generados por la investigación serán utilizados en todo momento con fines estrictamente científicos y de manera anónima, es decir, sin posibilidad alguna de identificar la fuente, y únicamente por miembros del equipo de investigación autorizados por los investigadores principales del proyecto; (b) en ningún caso serán transferidos, en todo o en parte, a ninguna entidad pública o privada ajena al equipo de la investigación arriba citada; (c) cualquier uso diferente del informado deberá ser autorizado previamente y de manera expresa por el/la titular de este consentimiento informado.

Por ello, su firma en el presente documento significa que participa voluntariamente en este estudio y que OTORGA su CONSENTIMIENTO para el uso de los datos obtenidos, con el único fin de cubrir los objetivos especificados del presente estudio.

Lugar y fecha:

Fdo. D/Dña

ANEXO IX. Informe estudio de caso vinculado al Proyecto I+D+i.



Proyecto I+D+i “Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional”, Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref.: RTI2018-094851-B-I00)

Guión del informe del caso

- **Sección 1.** Preparando el escenario: La escuela y su contexto social, político y comunitario.

El centro está situado en un “barrio de la periferia sud de la ciudad de Reus; un barrio obrero con un elevado número de inmigración en una parte del barrio que vive en pisos de protección muy antiguos y deteriorados y, en la otra parte, familias autóctonas más bienestantes, de clase media-alta, que viven en chalets” (05_11). No obstante, al centro acude alumnado de las viviendas más empobrecidas, de las familias con más necesidades. “En el aula de acogida”, por ejemplo, “se reúne alumnado de más de 8 nacionalidades distintas: Marruecos, Sur América, Rusia, China, Albania, entre otras” (05_34).

Esto lo convierte en un centro muy segregado con más de un 80% de alumnado de origen migrante (sobre el papel constan de esta forma, ya que han nacido aquí), sobre todo origen magrebí. Miembros de la comunidad educativa la denominan una “escuela gueto” (05_21), así como el Departamento de Educación lo cataloga como un centro de máxima complejidad.

Conviene añadir que, a escasa distancia, hay otro centro catalogado de la misma forma que también acoge alumnado muy vulnerable, en este caso mayoritariamente de etnia gitana. La otra parte del barrio, de clases más bienestantes, acude al centro concertado que se encuentra a 300m del descrito en el informe.

Acerca de su antigüedad, el centro cuenta con 53 años de historia. En su inicio había sido referente en la ciudad, acogiendo alumnado de todo tipo. *“Era muy grande, tenía 3 líneas y la procedencia del alumnado era bastante equilibrada: mitad inmigración y mitad autóctonos. Se fue deteriorando con el boom de inmigración que llegó a la ciudad cerca del año 2010 y cambió la imagen del barrio, provocando que la gente autóctona marchara, incluso que el alumnado autóctono se cambiara al centro concertado más próximo”* (05_21).

Antes de la renovación pedagógica que inició el actual equipo directivo, hace 5 años, el clima del centro se caracterizaba por conflictividad y agresividad entre el alumnado: *“no querían ir a la escuela, se aburrían y la liaban”* (05_11) apunta la directora. El profesorado tenía mucha libertad de cátedra y fue una situación muy compleja de liderar, con mucha crisis. El centro vio la necesidad de dar otra respuesta al alumnado, formó a todo el claustro e inició un cambio pedagógico que ha conseguido que el alumnado parezca feliz y el ambiente de trabajo sea tranquilo. El nivel de absentismo ha bajado, así como los resultados en pruebas internas han mejorado.

La imagen social que proyecta es diversa: *“para la comunidad educativa es un centro referente; muchos centros quieren visitarlo y, en cambio, para los ciudadanos es una escuela con mucho pañuelo, en la que todo son magrebís”* (05_11). Se puede observar un existente estigma social sobre el centro; familias autóctonas acuden a las Jornadas de puertas abiertas y, en cuanto ven los nombres del alumnado en las aulas, se niegan a matricular a sus hijos. No obstante, el centro lucha año tras año para revertir la situación: forma parte de programas que les ofrecen orientaciones de como proyectarse al exterior y cambiar su imagen.

- **Sección 2.** Características de la escuela.

Es un centro de dos líneas, hay dos aulas por nivel excepto en sexto, que tiene tres. Y la ratio está sobre los 27 alumnos, aunque durante el curso este número va fluctuando debido a la alta movilidad de alumnado. En cuanto a las características de éste, *“hay un elevado porcentaje de alumnado atendido por la SIEI, así como un alto porcentaje derivado de casos sociales graves, que aquí no se tratan como tal debido a la complejidad del centro”* (05_11), pero en un centro ordinario sí que se haría.

En Educación Infantil el alumnado no está dividido por niveles, como en otros centros podríamos encontrar las aulas de P3, P4 y P5, sino que *todas las aulas cuentan con*

siete alumnos de cada nivel, mezclados, aprovechando los beneficios de las neuronas espejo y el modelaje inter-nivel (05_32).

Por lo que refiere a los recursos disponibles, el centro cuenta con dotaciones económicas extra: por un lado, los fondos europeos y, por otro lado, lo que se conoce como “PEMOE”, que son más de 50.000 euros anuales. También cuenta con SIEI (Soporte Intensivo a la Escolarización Inclusiva), dos dotaciones de aula de acogida y las figuras de la educadora e integradora social.

Los resultados académicos, si se emplea como baremo las pruebas de competencias básicas, son bajos. Esto se atribuye al inestable bienestar emocional de un crecido porcentaje de alumnado, derivado de las casuísticas individuales en las que se encuentran: *“cuesta mucho poder llegar a aprender cosas cuando no tienes las necesidades básicas cubiertas” (05_11)*. También influye la elevada movilidad, que provoca que el alumnado que llega al sexto curso de primaria en pocas ocasiones haya seguido toda la escolarización en el mismo centro. No obstante, *“los resultados están mejorando con la implementación de nuevas metodologías” (05_11)*, como es el caso del trabajo por espacios de aprendizaje que llevan a cabo en todos los niveles durante los dos últimos cursos escolares.

Desde lo que se conoce, la dirección del centro ha sido asumida por mujeres y el estilo de liderazgo de estas *“ha evolucionado de un estilo más pasivo a uno más distribuido” (05_11)*. El centro cuenta con alrededor de 43 profesionales y, por lo general, la plantilla es muy estable; debido a su complejidad dispone de más privilegios en cuanto a su estabilización.

Se describe un buen clima de trabajo, caracterizado por la cohesión y el trabajo en equipo. Asimismo, se participa en diversos proyectos, entre los que destaca Magnet, un proyecto de alianzas con agentes externos con el objetivo de hacer más atractivo el proyecto de centro y des-segregarlo.

El centro se organiza en comunidades: comunidad de pequeños (P3, P4 y P5), comunidad de medianos (1o, 2o y 3o) y Comunidad de Mayores (4o, 5o y 6o). Este se gestiona desde el equipo de dirección, configurado por el equipo directivo y la coordinadora de cada comunidad. Asimismo, todo docente lidera algún proyecto o comisión. Las reuniones de todo el claustro son semanales, así como cada jueves se envía en formato digital la información relevante.

- **Sección 3.** El/la protagonista del caso (parte 1): trayectoria, características y funciones.

La protagonista terminó magisterio en 2001 y, justo al acabar, empezó a trabajar en un centro concertado de Tarragona. El año siguiente hizo un Máster en nuevas tecnologías aplicadas a la educación y enlazó con diferentes sustituciones, hasta que le tocó una vacante que ocupó 5 años en un centro que fue un buen referente, con una directora que ahora trabaja para el Departamento de Educación.

En 2007 se presentó por primera vez a oposiciones y, contra todo pronóstico porque se casaba el mismo año, aprobó y tuvo que concursar. El año de prácticas se mantuvo en el mismo centro. Para concursar puso en primer lugar la escuela analizada en el presente informe, por diversos motivos: había sido alumna, trabajaba su mejor amiga y sus padres habían sido profesores en la misma. Y le tocó.

Cuando llegó al centro, que venía de otro centro que estaba super bien organizado y en el que había muchas inquietudes, no le gustó lo que vio: *“no se hacían coordinaciones, a las horas de exclusiva el profesorado no se reunía y se iba del centro, no había evaluación prácticamente...”* (05_13). Esto coincidió con el boom de inmigración y el abandono de mucho alumnado autóctono, por lo que vio la necesidad de plantear un cambio. Ella no podía ser directora porque no contaba con el requisito de 5 años de funcionariado, por lo que se les planteó a otras personas del centro que sí que lo cumplían.

Junto con la Inspección, se acompañó a salir del centro a quién ocupaba la dirección en aquel momento y ocupó el cargo una docente de Educación infantil que aún sigue en el centro. La actual directora fue la jefa de estudios y la directora del momento asumió el cargo pidiendo a ésta que se formara para coger el relevo en cuanto cumpliera con los requisitos. Así lo hizo: iba a Barcelona para hacer el curso de Axia y aprender a hacer un buen proyecto de dirección, participaba en jornadas de liderazgo, consultaba materiales de artículos y libros, hizo un curso de título libre en la Universidad Rovira y Virgili que acreditaba para la dirección, entre otros.

A los cinco años como jefa de estudios pasó a ser directora y creó un nuevo equipo de dirección multidisciplinar. Ella es de Educación Primaria y buscó otros dos perfiles: una docente de Educación Infantil y una especialista. Ese julio, junto con la jefa de estudios, hicieron la formación de liderazgo de la Caixa, con profesorado de la Universidad de Londres especializado en liderazgo pedagógico.

Con el nuevo equipo directivo “se inició una renovación pedagógica en la que se introdujo el trabajo por espacios de aprendizaje, siguiendo programaciones vivas adaptadas a los intereses y las necesidades del alumnado” (05_21). A los tres años de liderazgo, el Departamento de Educación ofreció a la protagonista ser formadora de directores, tarea que sigue desarrollando en la actualidad.

En suma, describe una vocación por la enseñanza, aunque manifiesta tener *una idea muy distinta de la educación a la que se le ha transmitido a lo largo de su formación* (05_13). Asimismo, el centro en el que estuvo ocupando durante 5 años una vacante fue un punto de inflexión para ella en la dirección de su vocación. Vivió un buen liderazgo, empezó a ser coordinadora de un equipo y llevar el liderazgo en algunas cosas, lo que le gustó mucho.

En cuanto a las demandas con las que cuenta la dirección, la protagonista expone que la administración quiere ser representada por ella y *“que no se vaya mucho por otras corrientes que no son las que dictan ellos”* (05_11). Añade que es muy complejo describir qué se espera de un director. No obstante, considera que las familias esperan ser escuchadas y que empatices con ellas, así como que atiendas a sus hijos y que éstos aprendan. La sociedad en general *“espera que la escuela prepare al ciudadano del futuro, pero ni ellos saben qué es eso”* (05_11).

Por lo que se refiere al claustro, sus demandas no difieren mucho de las de las familias. Los docentes quieren que cuando haya un problema la directora se ponga delante, que dé respuesta. También quieren ser escuchados y que se empatices con ellos. Asimismo, tiene la sensación de que *“últimamente todo el mundo está más estresado”* (05_11), por lo que todo llega con más nerviosismo del que, quizás, llegaba antes.

Estas demandas no van en equilibrio a los recursos disponibles, siempre faltan recursos. Todo y ser un centro medianamente bien dotado por la casuística, *nunca es suficiente con el tipo de alumnado y las ratios que hay en las aulas* (05_33). Por lo que organizan sus propios recursos con estrategias como la co-docencia, modelo educativo que implica la presencia de dos docentes enseñando al mismo tiempo en el aula. No obstante, demandan más horas no lectivas de coordinación, preparación y trabajo personal.

Acerca de sus funciones como directora, dedica la mayor parte del tiempo a la administración y gestión, así como a la gestión del personal, sobre todo en la situación pandémica causada por la COVID. Debido a las características del centro, dedica

mucho tiempo a la alianza con agentes externos. La tarea de representación es a la que menos tiempo dedica.

Asimismo, de entre todas las funciones prefiere el trato directo con el alumnado y profesorado; por lo que la gestión de personal es lo que más le gusta, *“el poder facilitar las cosas a la gente”* (05_12). Se siente satisfecha planificando previamente, previendo posibles complicaciones y la parte de gestión de organización. Añade que son funciones que ya ejerció como jefa de estudios, siempre le ha gustado la organización y el que esté todo por escrito.

En cuanto a la distribución del tiempo de trabajo, la protagonista llega cada mañana antes de hora al centro y dedica este tiempo a llevar a cabo la parte organizativa y burocrática: mirar el correo, responder a la administración, gestión COVID... *“Cada mañana me hago un post it de urgente y otro de importante, que no siempre es lo mismo. Hay post it que pasan de semana en semana y cuando pasan dos lo retomo”* expone” (05_12). De esta forma, una vez se da inicio a la jornada escolar puede dedicarse a los asuntos más pedagógicos, del día a día.

Para facilitar esta gestión y el desarrollo de dichas tareas, *“mantiene un contacto estrecho y diario con el equipo directivo y las coordinadoras de cada comunidad”* (05_13), cada una de estas figuras con unas tareas asociadas. También se relaciona con asiduidad con el AMPA (AFA) para conocer cuál es el clima del comedor y que actuaciones se llevan a cabo. En último lugar, en la integradora y educadora social se delega mucho la gestión de familias vulnerables graves, por tanto, con ellas se coordina a diario.

La protagonista se siente satisfecha con el cargo que ocupa y el desarrollo de sus funciones, asegura estar realizando su vocación. Así pues, se toma la mejora de los resultados del alumnado como un reto. Se ha vivido una transformación en la escuela y el reto ahora es recoger evidencias de que los cambios son positivos y revierten en lo bien preparados que salen los alumnos. No obstante, en ocasiones se siente estresada por las demandas de la administración: *“el papeleo no lo encuentro útil”* (05_12). Asimismo, declara ser una persona a la que le gusta hacer muchas cosas, por lo que se llena la agenda y se estresa cuando se juntan muchos eventos.

Entre sus valores destaca la confianza como un elemento básico para ejercer un buen liderazgo: *“hasta que no confías en la gente es imposible hacer un liderazgo distribuido. El liderazgo distribuido es que tu lideras y yo te ayudo, pero yo no te lo hago ni fiscalizo”*

y si no me gusta lo que has hecho me aguanto, porque quizás tu manera de verlo es diferente a como lo veo yo y también es correcta” (05_12). Por lo que considera la confianza plena como fundamental, básico, así como también la empatía. “Una persona que no confía y es empática no puede ser líder porque muere, la gente se enfadaría” (05_12).

De igual forma, conviene añadir que el claustro es un factor clave que facilita su labor como directora: “se puede trabajar muy bien con personas que creen en el proyecto; trabajan, dan su tiempo y el que no tienen también” (05_12) amplía la directora. Así como también apunta factores que dificultan o influyen negativamente en el desarrollo de sus funciones, como por ejemplo miembros de la comunidad educativa que “tienen una visión muy negativa de la vida, entonces focalizan en lo negativo y en cualquier reunión son capaces de sacar cosas malas” (05_12). También lo dificulta la baja participación de las familias en el centro, hecho que impide llevar a cabo proyectos como el de los grupos interactivos.

Por lo que se refiere al género, no considera que ser mujer le haya dificultado el ejercicio de la dirección. No obstante, como jefa de estudios sí que vivió alguna situación que ponía de manifiesto el papel del género, “con un padre que era un poco integrista” (05_13) apunta. Pero nunca ha sentido que le ofrecían menos oportunidades por ser mujer, al contrario: “En algún lugar he sentido que por ser mujer pasaba por delante de alguien, en temas de STEAM, por ejemplo” (05_13) añade. La protagonista expone que, en temas de tecnologías, intentan buscar la paridad, por lo que pasa por delante de hombres mejor cualificados por el hecho de ser mujer.

- **Sección 4.** El/la protagonista del caso (parte 2): construcción de la identidad profesional, salud emocional, resiliencia y bienestar.

La identidad profesional de la protagonista se ha ido configurando a lo largo de los años. En un inicio, era una persona tímida, “pero todo se trabaja” (05_13) afirma. No obstante, la protagonista siempre ha tenido un gran interés por las cosas, y predisposición a invertir su tiempo en mejorar. Resiliencia también, pues perdió a sus padres y quedó huérfana con 14 años.

Su interés profesional se enfocaba en un inicio en la veterinaria, pero realizó un curso de asociacionismo y colectividad, en su pueblo, cuando tenía trece o catorce años y le gustó el rol de liderar proyectos. A partir de ahí empezó a liderar pequeños proyectos como la asociación de jóvenes del pueblo y se empezó a sentir atraída por acompañar a las

personas a alcanzar entre todas los logros planteados colectivamente. A esto se añadió ir haciendo repasos a niños y niñas y encontrarse cómoda haciéndolo, así como el hecho que sus padres también fueran docentes.

El resto considera que ha sido a lo largo del rodaje, a medida que ha ido adquiriendo experiencia y trabajando en su mejor versión. Ella misma afirma *“Creo mucho en que, si tú eres consciente de tus puntos más débiles, te los puedes ir trabajando”* (05_13). Aún más, la base tanto para ejercer la dirección como la docencia es que seas mínimamente buena persona; ella cree que lo es, o lo intenta. Así como que el interés por ejercer la dirección no surja de querer cobrar más, que esta no sea la motivación. *“Tú cuentas las horas que haces de más y lo que te pagan de más, y no te sale. Y los dolores de cabeza tampoco”* (05_13) denuncia la directora.

La protagonista considera necesario practicar la empatía, mirar por el grupo y no por el bien personal... *“Creo que un líder, si es egoísta, no puede ser un buen líder. Porque, entonces, ¿qué? ¿Todo lo bueno que llega al centro es tuyo? No puede ser, es de todos”* (05_13) añade. Remarca el ser buena persona en el sentido de no ir contra los demás, entender muy bien qué es el grupo: *“Que tú eres el líder, pero el líder no es quién dicta la norma si no quien pone el escenario para que todos vayamos de la mejor manera posible”* (05_13) agrega la protagonista.

Gran parte de estos aprendizajes surgen del modelaje que vivió en el centro en el que estuvo cinco años, con una gran directora como referente: *“Te escuchaba y había una consecuencia. O te decía que no por algo, te lo explicaba y no pasaba nada. O te daba tu espacio para que pudieras compartir esa idea o llevarla a cabo. Era una persona que el despacho siempre estaba abierto, que estaba disponible y era accesible, que era una más del equipo. Tenía muy buen rol, sabía delegar”* (05_13).

Atendiendo a los hitos que han llevado a la protagonista a ejercer la dirección, en centro actual también ha tenido un papel relevante. Cuando llegó a él, después de haber estado en un centro con una buena dirección, próxima y con el foco de atención en lo mejor para el alumnado y no para el profesorado, quedó perpleja con lo que encontró. Pasó de vivir lo que para ella era un *“liderazgo ideal”* (05_11) a que le dijeran *“Toma, tu clase y tus llaves. Haz lo que quieras”* (05_11).

Se incumplían normas, no había un liderazgo, el claustro vivía de renda: de que las familias eran majas, el alumnado se portaba más o menos bien... Y como tenían un acompañamiento fuera y unas actividades extraescolares, el alumnado iba haciendo. Todo

dependía del tutor, no había una infraestructura de escuela: *"El que aprenda un niño o no, no debe de depender del adulto que le toque, que eso es una cosa del azar, sino de la estructura del centro. De que haya una línea pedagógica en la que todo el mundo reciba una mínima formación para poder hacerlo lo mejor posible"* (05_11) denuncia la protagonista. Por lo que ella, que le apasionaba el liderazgo y consideraba que el centro necesitaba un cambio, vio la oportunidad de emprenderlo.

En cuanto al papel del género, no considera que el hecho de ser mujer haya influido negativamente en dicha construcción, al menos no en el claustro: *"creo que lo tenemos superado esto"* (05_13). Así como tampoco ha vivido ningún incidente en el centro en que considere que si hubiera sido hombre hubiese sido diferente.

Análogamente, valora muy positivamente su contribución y la del equipo directivo a la escuela, pues ha habido una transformación muy grande en pocos años. Las evidencias salen positivas en todos los ámbitos y no tiene nada que ver con la de hace 7 u 8 años; a nivel pedagógico, de equipo, familias... nada. Han contribuido en *"parar más a pensar, evaluar y ver cómo están"* (05_13). En primer lugar, evaluaron, después visualizaron donde querían llegar y en último lugar planificaron ese camino a cuatro años. Esto ha contribuido a ser conscientes de donde están. Y el proyecto está enfocado en eso, para consolidar y que los cambios permanezcan en el tiempo, funcionando y mejorando.

Son conscientes que aún falta mucho trabajo y que están en proceso, pero van viendo como suben los cambios y reconocen haber vivido un gran cambio. El COVID no les ha ayudado, pero les ha hecho tener que buscarse la vida y reinventarse, por lo que ahora se han enfocado más en las nuevas tecnologías, por ejemplo.

Otros ámbitos en los que han contribuido ha sido el cambio en los claustros; han pasado de ser puramente informativos a ser claustros donde todo el mundo participara. Se han formado mucho, la formación ha sido la base para tener la capacidad de implementar la reforma siguiendo todos los materiales de la Escuela Nueva 21, así como también en *"liderazgo para acompañar cambios"* (05_12).

Han trabajado en las relaciones entre la comunidad educativa; han gastado mucha energía en acoger a los nuevos, cuidar al profesorado, que se sientan escuchados. Se han formado ellas para saber cuidarse y poder ayudar a los demás, que se sientan bien y que encuentren su lugar en la escuela. Han creado una cultura de centro, una línea pedagógica clara, que todo el mundo entienda como son como escuela.

Además, han adaptado el estilo de liderazgo ejercido: *“teníamos claro que no podíamos hacerlo solas, desde el primer momento cada profesor lidera un proyecto y así todos forman parte y no focalizan en otras cosas”* (05_12). Una muestra de esto ha sido el apoyo mostrado ante el desarrollo profesional de los docentes, con formaciones a otros centros o con la redacción de artículos sobre diferentes temáticas. *“Hemos conseguido que la gente brille y este haciendo cosas a nivel profesional y creo que han crecido en estos últimos cuatro años”* (05_12) añade la protagonista.

Más aún, conjuntamente con el claustro se *“ha cambiado mucho la percepción de educar”* (05_12), de preparar al alumnado para el instituto. Ahora se coordinan más, y emplean los recursos y el conocimiento profesional docente para que estos, en el centro, crezcan y se desarrollen íntegramente. Como centro, también han contribuido en mejorar la capacidad de atraer recursos, lo que consideran que está por delante de los resultados. Reconocen esta capacidad básica en el momento de hacer un cambio, por lo que han aumentado la participación en concursos e iniciativas para recaudar recursos económicos.

Por lo que refiere a los resultados y su contribución a la mejora de éstos, aún no disponen de datos fiables para saber qué funciona. Reconoce haber cambiado la mirada en la evaluación, poniendo el foco en lo que ellos creen. Aún más, añaden la llegada de un nuevo currículo de educación como esperanza a una nueva manera de enseñar. *“De que sirve decir a alguien que ha suspendido. Es inútil, es mejor decirle que aún no ha alcanzado y que está en proceso”* (05_12) argumenta la directora. Más aún, lo complementa: *“Estamos en un mundo que pide otras cosas. El trabajo en equipo es básico, los tenemos que preparar para esto”* (05_12).

En cuanto a la salud emocional, la protagonista sopesa que el claustro del centro es muy resiliente: *“Nos chocamos y nos volvemos a levantar y no nos sale algo probamos de otra manera”* (05_12). Ella se describe de la misma forma. Considera que tiene la capacidad de focalizar las cosas de manera positiva, no tiene un carácter de hundirse fácilmente.

Asimismo, el hecho de ser directora le ha estresado más, ya que a nivel personal le ha afectado: trabaja más horas, el nivel de estrés es mayor que cuando era tutora de un aula y el elevado estrés derivado de los quehaceres y las horas que debe invertir en éstos como directora. Por ejemplo, las tareas de representación están fuera de su horario y esto le ha supuesto tener que organizarse mejor y que los momentos de familias sean más ricos. De toda forma, afecta inevitablemente porque hay más nervios y estrés: *“tengo momentos emocionales de para y cuídate porque te vas a volver loca, pero nos pasa a todos”* (05_12) dice.

Percibe el ejercicio de la dirección más intenso y estresante que otros desarrollados con anterioridad, como es el caso de la docencia o la jefatura de estudios. Esto lo atribuye al gran sentido de responsabilidad inherente al cargo, que provoca que sientas *“que todo depende de ti”* (05_13), aunque no lo haga. Advierte una gran dificultad en entender que no existe esta dependencia, pues piensa que siempre puede aportar algo para que todo vaya mejor, hasta que se hace consciente hasta dónde puede llegar y tiene influencia.

No obstante, en el centro hay diferentes maestras que se han formado en pedagogía sistémica y otras formas de ver la vida, lo que le ha aportado mucho en la gestión de esta intensificación y estrés asociados al cargo. La secretaria, por ejemplo, formada en yoga y la responsable del proyecto de yoga en el centro, enseña muchas técnicas tanto al equipo directivo como al resto del claustro. Ofrece herramientas para ayudar a focalizar la atención y salir de la zona de estrés. La protagonista reconoce implementarlo; hacer control respiratorio, y le funciona.

Por lo que refiere al afrontamiento del estrés, la protagonista se siente respaldada por su equipo. Considera que todo el claustro se interesa por su salud emocional: *“tenemos un buen equipo que cuando me ven estresada o tenido muchas complicaciones a nivel personal porque han operado a mi marido dos veces, tenía que llevar la casa, la escuela, y he hecho un paso al lado y lo han llevado las otras, coordinadoras, equipo directivo y me han cuidado mucho”* (05_12). Se siente afortunada de pertenecer al centro y del apoyo recibido: *“ha habido días que no he venido a trabajar y he tenido mucho estrés emocional a nivel personal porque mi marido y padre de mis hijos me decían que se podía morir y en el cole me han ayudado mucho”* (05_12).

Entre sus competencias emocionales, destaca su capacidad de focalizar y no estresarse por cosas que no han pasado, no gastar energía. Contar con estas competencias le ayuda mucho, pero también lo hace el interés y la preocupación del claustro. No obstante, manifiesta no sentir la necesidad de que estén encima suyo, con abundantes muestras de apoyo. Necesita su espacio.

Añade que la administración tiene un papel clave en contribuir en la salud emocional de la dirección escolar. Primero de todo, bajando el nivel de burocracia: *“porque es una tontería, me dicen que tengo que ser un líder pedagógico y después no tengo tiempo de observación de aula, que tenemos la obligación la dirección, de ayudar, modular y pierdo horas que puede hacer cualquier administrativo porque son rutinarias”* (05_12) justifica la protagonista. Propone la incorporación de una cuarta figura al equipo directivo que lleve a

cabo la parte burocrática, permitiendo a la dirección llevar a cabo un liderazgo pedagógico, transformando el centro, ayudando a los docentes a ser mejores profesionales y acompañando a las familias.

En último lugar, como formadora de directores, recomienda a otros directores protegerse y cuidarse emocionalmente. Como muestra, en el segundo módulo del curso de dirección estos deben hacerse *“un kit para la dirección”* (05_12). En primer lugar, *“deben tener sentido del humor, reírse de sus fallos y tener a mano estrategias o cosas que les hagan desconectar y ser felices”* (05_12). Cualquier director/a tiene que buscar un momento para ser persona, no ser director, y ser feliz. Les propone encontrar lo que les apasiona y buscar el tiempo para hacerlo. Es la forma de oxigenar el cerebro; sea deporte o sea ir a planchar, si a alguien le gusta planchar. O mirar una serie, como es su caso.

- **Sección 5.** El liderazgo del/de la directora/a y sus efectos sobre los logros de la escuela y su desarrollo.

En primer lugar, y por lo que refiere al condicionamiento del contexto de centro en el estilo de liderazgo ejercido por la dirección, la protagonista no considera que su estilo de liderazgo fuese distinto en un centro ordinario: *“Si no, no lo haría. Creo que es el correcto”* (05_13) apunta. Tal vez, las actuaciones sí que hubieran sido distintas si hubiese tenido un AMPA más activa; con familias más predispuestas, hubiera tenido otro tipo de vínculo.

Con las familias, hubiera sido distinto segurísimo. A ella le gustaría que las familias tuvieran toda la información. El problema es cuando no hablas un idioma, ni estás mínimamente al día, cuando te dan demasiada información... no entiendes. Entonces, han tenido que adaptar alguna reunión, por ejemplo. Las estrategias serían las mismas pero el contenido a lo mejor hubiera cambiado.

Acerca de la cultura organizativa del centro, hay un coordinador/a para cada comisión: coordinador digital, coordinador de comunicación, el de riesgos laborales, coordinadora LIC (de lengua) ... Más aún, cada vez que pasan a formar parte de un proyecto crean un equipo impulsor que no tenga estas figuras, *“porque si no siempre serían los mismos ejerciendo liderazgo. Y esto no puede ser”* (05_11) argumenta la protagonista. Con esto, se consigue que todo el claustro tenga siempre un objetivo; en alguna comisión o liderando algún proyecto.

El último proyecto de dirección presentado, en concreto el curso 2020/2021, tiene la finalidad de que toda la comunidad educativa lidere el proceso de cambio del centro en algún aspecto.

“Tenemos la teoría que cuando te sientes participe, escuchado y eres tú el responsable de algo, te implicas más” (05_11) apunta la directora.

Una muestra de ello es que la dirección del centro no es unipersonal, sino que se distribuye entre las tres figuras: directora, jefa de estudios y secretaria. Son un equipo, pero cada una tiene muy parceladas sus funciones. La jefa de estudios se encarga de la gestión de personal y horarios, así como también de asegurar la calidad pedagógica, y la formación y desarrollo profesional de los docentes. La secretaria del ámbito económico y la directora de los aspectos más burocráticos, tareas de representación y colaboración con agentes externos.

El equipo directivo se encuentra en un mismo despacho y se reúne tres veces por semana con las coordinadoras de las tres comunidades. Todo lo que son decisiones de escuela, se decide en este equipo formado por las seis, llamado *“equipo de coordinación”* (05_21). Más aún, cuando se decide alguna cosa en el equipo directivo se consulta con las coordinadoras antes de transmitirlo al claustro. *“Ellas son nuestras colíderes, las que están más en la comunidad, en los equipos que hay en cada comunidad. Y saben cómo respiran los docentes más de cerca, están más vinculadas a la intervención en el aula”* (05_21).

En cuanto a los resultados académicos, la protagonista considera que su contribución a los logros y al desarrollo de la escuela ha generado una notable mejora en las pruebas externas. Los resultados siguen siendo bajos, pero, en relación a las pruebas internas, el grado de aprendizaje ha aumentado. Añade que *“cuando termine el bloque de seis años de transformación en el centro, la mayoría de los alumnos saldrán con competencias aprobadas”* (05_11). Como ejemplo, asegura que el alumnado de tercero del centro tiene en la actualidad el mismo nivel que el alumnado de tercero de cualquier otra escuela. En cambio, el alumnado de sexto de primaria no lo tiene aún.

Ese es el ciclo que les falta cambiar, ya que incorporaron el nuevo enfoque metodológico, la nueva manera de entender la enseñanza, hace unos años. Y el alumnado de sexto ha vivido únicamente 5o y 6o de primaria con este enfoque. El actual equipo directivo no llegará a vivir en primera persona el ciclo completo. No obstante, procuraran que lleguen el máximo preparados posibles. Por lo menos, con competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas y un poco de cultura general para salir bien preparados para el instituto, que les preocupa mucho.

Por lo que refiere a la periodización de las reuniones en el centro, las de comunidad (comunidad de pequeños, medianos y mayores) son semanales, que de forma alterna son de claustro, pues en ocasiones es necesario encontrarse todos. En cuanto a su formato, *“cada vez son menos de traspaso de información, que también, porque los jueves se envía toda la*

información por escrito en un Folleto semanal" (05_11), en formato digital. Las cosas que se pueden leer y entender no se hablan en claustro, este es para debatir cuando surgen dudas.

La toma de decisiones no es unipersonal y de imposición. Por ejemplo, en carnaval no es la directora o el equipo directivo quién decide cómo llevarlo a cabo, es algo que se debe decidir entre toda la comunidad porque incumbe a todos. De forma conjunta se debe priorizar qué es bueno para el alumnado, como seguir las medidas COVID y cómo se va a organizar. "*Todo el mundo debe sentirse interpelado*" (05_11).

Posteriormente, el equipo de dirección y las coordinadoras de cada comunidad se encuentran y, de todo lo que ha manifestado cada comunidad, se encuentra una solución media, a gusto de todos y de ninguno.

El equipo directivo se cataloga de innovador, pues "*llevan a cabo programaciones didácticas vivas que tienen en cuenta tanto los intereses del alumnado*" (05_35), como sus necesidades y los cambios a los que se ve sometida una sociedad en evolución constante. Por ello, al inicio de su mandato emprendieron una transformación pedagógica en el centro que derivó en la implementación de nuevas metodologías, como es el caso del trabajo por espacios de aprendizaje.

Este nuevo enfoque metodológico conlleva "*tener muy claro qué quieres que aprenda el alumnado, qué objetivos quieres conseguir a lo largo de las sesiones*" (05_11). Se prepara el material; son propuestas con material manipulable normalmente y que el alumno puede hacer, más o menos, de manera autónoma. En alguna propuesta sí que está el tutor, en la que trabajan los contenidos que se han iniciado en la clase de talleres. Porque claro, contenidos de lengua catalana, castellana e inglesa se hacen en la parte de talleres.

En las sesiones de talleres, se trabajan conceptos nuevos como, por ejemplo, las normas de acentuación. Esta forma de trabajo defiende que es preferible que el alumnado llegue a la conclusión de la norma por él mismo. O en el caso de matemáticas, se introducen conceptos matemáticos un poco más difíciles.

Posteriormente, la práctica de estos conceptos se lleva a cabo en el momento de ambientes, con diferentes propuestas que tienen un nexo en común, el espacio de aprendizaje del que forman parte; como puede ser el atelier, el ecosistema, la taberna, el namasté... Tienen muchas propuestas, ellos van rotando y saben que tienen que pasar por todas. En las comunidades de medianos y mayores disponen de una libreta de aprendizaje en la que tienen que apuntar las propuestas que han hecho, cómo las han resuelto, cómo se han sentido, si

las han logrado o no... Y, el docente, si las han hecho correctamente, las valida y el alumno puede pasar a la siguiente.

El trabajo por espacios de aprendizaje o ambientes es un poco complejo si no lo ves en acción. No obstante, *“la idea es coger el Currículo de Educación, desgranarlo, ver qué tienen que aprender estos niños y hacer el material lo más atractivo posible”* (05_11), lo más fácil posible para que consigan el éxito.

La participación de las familias es baja, recientemente afectada por el COVID, pero influenciada también por la diferente concepción de la educación derivada de las características culturales. Estas muestran mucho respeto en entrar al colegio, así como también ante la figura del docente. No obstante, el centro se vuelca en incluir a las familias, conseguir que estas participen del aprendizaje de sus niños y se sientan parte del proyecto educativo, sintiéndolo como suyo.

En esa línea, y *“gracias a la formación en pedagogía sistémica de algunos miembros del claustro, se llevan a cabo proyectos como Ubuntu, bajo el lema de Soy lo que soy por aquello que todos somos”* (05_11). Lo ha llevado a cabo la coordinadora de mayores y se trata de una dinámica conjunta para alumnos, familias y profesorado. Este curso, por ejemplo, todas las familias han entrado al centro con sus hijos y han puesto el nombre de estos en su propia lengua en una piedra. *“Parece una tontería, pero les ha hecho ilusión”* (05_11) afirma la protagonista. Estas se encuentran en un jarrón en la entrada, en el que tenemos los nombres de todos los niños de la escuela.

Más aún, cada día se enciende la vela que hay al lado de este. También se puso un mapa del mundo de madera en el que se localizaron todos los lugares de origen del alumnado y se unieron con un hilo. Porque, aunque la mayoría son de origen magrebí, también hay rusos, chinos, peruanos, de América del Sur, de diferentes estados... Hay mucha diversidad por lo que tienen que sentirse también parte del centro. *“Porque, si cuando tú vas a un sitio no te tienen en cuenta, ¿para qué vas a implicarte?”* (05_11) añade la directora.

- **Sección 6.** Discusión y Conclusiones.

En primer lugar, y por lo que refiere a la escuela y su contexto social, político y comunitario, el conjunto de la comunidad educativa coincide que se trata de un centro de grandes dimensiones que se encuentra muy segregado, de acuerdo en considerarlo *“gueto”* (05_21). Está a las afueras de la ciudad de Reus, situado en un barrio de la periferia sud. Es un barrio obrero con dos partes muy diferenciadas: por un lado, casas más bienestantes donde residen familias con un nivel adquisitivo medio-alto, y, por otro lado, unos pisos de protección oficial

antiguos y deteriorados en los que se encuentra un elevado número de inmigración con bajos recursos.

El alumnado procedente de la zona más bienestante del barrio opta por el centro concertado que se encuentra muy próximo al analizado en este estudio de caso, a escasos 300 metros. Al centro acude alumnado con un nivel socioeconómico bajo, mayormente de origen magrebí. El porcentaje de alumnado autóctono es muy bajo, situando el de alumnado migrante entre el 80 y el 90%. Conviene añadir que un elevado porcentaje de alumnado con procedencia extranjera no cuenta como inmigrante al haber nacido aquí.

Como respuesta a esta situación, se coincide que no es responsabilidad única del centro y de los profesionales que lo configuran revertirla, ni cambiar la imagen social que se proyecta. Si no que es necesario que el Ayuntamiento y las políticas municipales pongan de su parte para favorecer una distribución más equitativa del alumnado en todos los centros educativos de la ciudad, que deje de agrupar al alumnado con características más desfavorecedoras en unos centros determinados.

Más aún, se acuerda que la imagen social externa que proyecta el centro no es buena. Hay elevados prejuicios en torno a las características del alumnado que acude al centro, lo que conlleva que la mayoría de las familias autóctonas opten por matricular a sus hijos en otros centros. No obstante, ante la comunidad educativa la proyección externa es muy distinta; son muchos los centros que les han visitado o desean visitarlos, impresionados por cómo trabajan y los proyectos que llevan a cabo.

Se pone de manifiesto un cambio en la metodología del centro. Los entrevistados coinciden que *“la metodología del centro, en los últimos años, ha cambiado mucho. Antes se trabajaba de una forma más tradicional, con libros de texto”* (05_34), por lo que valoran positivamente el nuevo enfoque metodológico que ha adoptado el centro. En ningún caso se observan opiniones contrapuestas o reticencias al cambio. Los profesionales están de acuerdo con el cambio realizado, creen en él y lo consideraban necesario. Más aún, se han sentido muy acompañados en todo momento por la directora y el conjunto del equipo directivo.

En relación a los resultados académicos, se coincide en que estos son bajos. No obstante, se observa un sentimiento esperanzador común en la mejora de estos. No se muestran dudas en cuanto a la mejora de los resultados a largo tiempo, una vez asumidos y consolidados los cambios derivados de la transformación pedagógica en el centro. Así como, mayoritariamente, se ponen en valor las pequeñas mejoras derivadas de la implementación de las nuevas metodologías en el centro.

En cuanto a la comunidad educativa, se extrae que el clima del centro entre el profesorado es muy bueno. De hecho, alguno lo apunta como el factor más importante para mantenerse en el centro. Es cierto que hay quien menciona que hay un pequeño porcentaje del claustro que no participa de esta cohesión o muestra más dificultades en hacerlo. No obstante, puesto que únicamente la mitad, aproximadamente, de la plantilla es fija, cada curso son muchos los maestros que desean seguir en el centro. Y esto es un buen indicador del clima de trabajo del centro.

Se identifica al equipo directivo, también equipo de coordinación formado por el primero y las coordinadoras, como los agentes con más influencia en el centro. No obstante, se evidencian excepciones en algún entrevistado que presenta una percepción distinta; dan el mismo valor a todo el claustro. Cabe subrayar que en ningún caso se señala la directora como el agente con más influencia, por lo que se hace visible que la dirección del centro no es o no se percibe como unipersonal.

Acerca del equipo directivo y el repaso por los anteriores equipos directivos del centro, se coincide que ha habido un gran cambio entre el penúltimo equipo directivo y el actual, situando el intermedio como una etapa de transición. En el primero se vivió una ausencia de liderazgo y *"la escuela funcionaba porque había un equipo de maestros que estaba al pie del cañón"* (05_12) apunta la protagonista. El siguiente equipo directivo, del que formó parte como jefa de estudios la actual directora, empezó a llevar a cabo pequeños cambios que se han consolidado en el equipo directivo actual. Se considera que ha habido un gran cambio en el estilo de liderazgo, tendiendo cada vez más a un liderazgo más compartido. Como muestra, algún docente apunta: *"Quizás el liderazgo no era tan compartido y era más un traspaso de información"* (05_35).

Se coincide que las tareas de dirección no corresponden únicamente a la figura de la directora, si no que existe una distribución de las tareas entre los miembros del equipo directivo que hace visible un liderazgo compartido. Más aún, los entrevistados están de acuerdo que las tareas a las que dedica menos tiempo la directora son la enseñanza, en último lugar, y el propio desarrollo profesional, en penúltimo lugar. En cambio, dedica más tiempo a tareas como la gestión del personal; sobre todo a raíz de la situación derivada de la COVID, a la administración y gestión y a tareas de representación y colaboración con agentes externos. Cabe añadir que, dejando a un lado esta distribución de tareas, se considera que su preferida es la docencia.

Por lo que refiere al centro, se percibe mayormente como un centro de calidad, aunque esta se asocia a factores distintos en función del entrevistado. En la mayoría de los casos se

vincula al clima del centro y el bienestar del alumnado y en un nombre bastante elevado se hace referencia también a la metodología. Aunque la representación es menor, esta calidad se ve asociada a los resultados académicos, en este caso se percibe como un centro de calidad porque estos están mejorando.

En cuanto a las demandas recibidas, se percibe un gran acuerdo en la comunidad educativa acerca del alto nivel burocrático de estas. Sobre todo, son los miembros del equipo directivo quién así lo percibe. Es cierto que las coordinadoras son conocedoras de estas demandas, aunque consideran que la directora está capacitada para atenderlas. En cuanto a los docentes, la percepción es distinta, incluso hay quién expone: *“A nivel de administración creo que todo el tema burocrático es necesario porque hay que seguir un control. No tenemos que olvidar que estamos dentro del sistema educativo de Cataluña, del Departamento de Educación, y tenemos que seguir un protocolo tanto a nivel de administración como a nivel de docencia”* (05_34).

En relación al punto anterior, alumnado y docentes no son figuras muy demandantes, tampoco lo son las familias. No obstante, estas últimas únicamente piden que sus hijos sean atendidos y que aprendan. En general, y recuperando la percepción de docentes que con anterioridad han ocupado un cargo directivo, se identifica la carga emocional que llevan consigo muchas familias como uno de los factores más duros. Son familias, en la mayoría de los casos, con situaciones muy complicadas, por lo que el equipo directivo debe atender una serie de situaciones que no debería hacer en un centro de otras características. Y esto tiene un alto impacto en quién lo atiende, sobre todo en su salud emocional.

Acerca de los recursos disponibles para atender a estas demandas, la comunidad educativa está de acuerdo con la insuficiencia de estos, *“Siempre faltan recursos”* (05_11; 05_33; 05_35). Hacen especial hincapié en los recursos humanos, para atender las diversas necesidades que presenta el alumnado del centro, así como también a la demanda el tiempo, para poder planificar mejor las intervenciones y promover que estas se ajusten más a la necesidad a la que se dirigen.

Como situaciones estresantes, se apunta la pandemia derivada de la COVID como la situación más estresante vivida hasta el momento. Sobre todo, con el repunte de casos de este curso escolar, el que ha provocado un gran número de bajas y que la movilidad de docentes sea muy elevada. *“Nos hemos encontrado con tener que explicar cómo trabajamos, nuestra metodología, en unas horas, cuando nosotros hemos estado años formándonos para aplicarla”* (05_35).

Más aún, en algún caso se apunta la aparición de conflictos entre el alumnado como situaciones estresantes, ya que en algunos casos se implican las familias y la trascendencia va a más. Sobre todo, con familias de etnia gitana, que en alguna ocasión han tenido que recurrir al mediador de etnia gitana: el patriarca.

Volviendo a la figura de la directora, se la considera una persona muy cercana tanto con los docentes como con el alumnado y las familias. En ningún caso consideran que se muestre como una persona que está por encima, si no que se comporta como una maestra más. Quizás el alumnado sí que la percibe como una figura autoritaria, no obstante, se considera como algo normal: *“el alumnado la tiene que ver como una figura autoritaria, porque obviamente es la directora y hay que tener cierto respeto. Y no solo hacia ella, sino hacia el equipo de maestros y profesionales del centro”* (05_35).

En ningún caso se atribuye al género una influencia sobre la capacidad de liderazgo de la directora, así como tampoco se expone ningún caso en los que el ser mujer haya influido en el ejercicio de dirección o en la resolución de alguna situación.

En suma, se considera la formación un elemento clave tanto para la implementación de nuevas metodologías que respondan de mejor forma a las demandas de la sociedad, como para la dirección de centros educativos. En esa línea, la protagonista muestra un gran interés por temas de liderazgo, así como también se ha formado a lo largo de años y sigue formándose en la temática. También ha contribuido a la formación de la comunidad educativa antes de llevar a cabo ningún cambio en el centro.

Se apunta una mejora en la formación para la dirección de centros educativos, proceso del que forma parte en la actualidad la protagonista. Entre los requisitos, declara que se debe contar con un buen Proyecto de Centro, así como tener integrado el concepto del liderazgo distribuido y sus beneficios, que no se trata de delegar o dar tareas, sino que es algo muy distinto. Entre otras características destaca el ser buena persona, no ir en contra de los demás, y lo define de la siguiente forma: *“Tú eres el líder, pero el líder no es quién dicta la norma si no quien pone el escenario para que todos vayamos de la mejor manera posible. Hay muchos tipos de liderazgo, pero creo más en un líder que ayude a inspirar y a crecer a los demás. Es decir, hacer líderes y no serlo tú y que te sigan”* (05_13).

Asegura que en la preparación de ese escenario hay un desgaste, pero su formación le ha enseñado a aceptar que siempre va a haber reticencias. Responde con una buena explicación, ofreciendo material y permitiendo que puedan hablar y se sientan escuchados. En última instancia, enfoca su atención en quién sí que sigue el proyecto.

Todo y llevarse a cabo un liderazgo distribuido, en el que toda comunidad educativa es líder en algún momento del proceso, se está de acuerdo en que, finalmente, la directora es quién asume toda responsabilidad. Sobre todo, por lo que refiere a rendición de cuentas y resolución de conflictos. Esta responsabilidad influye en la salud emocional del líder, quién asegura sentirse en ocasiones desbordada y agotada emocionalmente. Como respuesta, la protagonista apunta que la dirección podría contribuir *“bajando el nivel de burocracia”* (05_12). Añade que se le demanda ejercer un liderazgo pedagógico y no dispone de tiempo para hacerlo, si no que dedica la mayor parte del tiempo en llevar a cabo tareas administrativas rutinarias. Propone una cuarta figura en los equipos directivos que se encargue de estas tareas.

En último lugar, y en referencia a los factores influyentes en el estilo de liderazgo, se identifican las características del contexto escolar como un factor influyente en las tareas a desarrollar por la dirección, pero no en el estilo de liderazgo ejercido. Más aún, no se observan evidencias de que el género influya significativamente en el desarrollo de la dirección escolar. En todo caso, la protagonista considera que ser mujer le ha beneficiado en alguna situación, como es el caso de proyectos relacionados con las nuevas tecnologías o STEAM.

- **Información relevante del caso.**

La Escuela Marià Fortuny es un claro ejemplo de un centro en un contexto muy desfavorecido y vulnerable que, sin embargo, consigue logros de aprendizaje relevantes. Uno de los aspectos llamativos del centro y con potencial para un artículo es la enorme transformación educativa en la que está inmerso desde que la actual directora ocupó el cargo, hecho que les ha llevado a convertirse en una escuela que trabaja en todos los niveles con programaciones vivas y se organiza por espacios de aprendizaje. Aunque los resultados académicos no alcanzan aún los baremos establecidos en pruebas estandarizadas, el clima de convivencia del centro ha cambiado totalmente desde que se aplica esta metodología. Se pone mucho énfasis en la educación emocional y se vela por la integridad de alumnado, profesorado y familias. Finalmente, en cuanto al enfoque de liderazgo, la directora actual cuenta con gran formación en la temática, además de describirse como una apasionada de este. Lidera muchos proyectos, tanto internos como externos, y da mucha importancia a que todo profesional del centro sea líder, por lo que despliega un liderazgo distribuido. En suma, el caso aportaría también a un artículo sobre la complejidad del liderazgo en contextos de gran dificultad.