



Universidad de Valladolid

**EL ENTORNO, UN FACTOR
CONDICIONANTE EN LA PRÁCTICA
PROFESIONAL DOCENTE Y EN EL
EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN DE
CENTROS EDUCATIVOS**

*Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y
Programas Educativos*

Autora: Lilian Johanna Obregón

Tutora: Miriam Sonllewa Velasco

Departamento: Pedagogía

Junio, 2023

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría dedicar unas palabras de agradecimiento a mi tutora la profesora Miriam Sonlleva Velasco, por su labor de guía, asesoramiento y acompañamiento y también por la dedicación que ha tenido conmigo en esta etapa de realización del estudio. Sin su ayuda, esta tarea hubiera sido mucho más costosa, por lo que vaya por delante este sincero agradecimiento.

En segundo lugar, aunque no menos importante, agradecer a mis hijos y a mi esposo, la paciencia demostrada durante todo este periodo de realización del Máster. Igualmente, gracias a mi madre, por su apoyo emocional y espiritual realizado desde Colombia.

En tercer lugar, a mis jefes y compañeros de trabajo por su paciencia demostrada durante todo el año, ya que he recibido un trato especial que me ha permitido poder seguir de buena forma el Máster.

Finalmente, todo mi agradecimiento al claustro entero de profesores, por haberme enseñado a vivir la inspección educativa desde otra perspectiva que yo jamás me hubiera planteado. Y no puedo pasar por alto, a todos los protagonistas en este estudio, por su tiempo y educación, ya que sin ellos hubiera sido imposible realizarlo.

RESUMEN

El liderazgo educativo tiene una fuerte conexión con el entorno en el que se lleva a cabo la labor de dirección. El presente estudio tiene como objetivo general conocer las experiencias profesionales de personas que ejercen la dirección de centros educativos en la provincia de Soria y valorar la influencia que puede tener el entorno en su práctica profesional. La investigación, de corte cualitativo, se asienta para responder a este objetivo en el método biográfico-narrativo. A través de un periodo de investigación que engloba diversas fases se han recogido los testimonios de tres participantes, que responden a los perfiles docentes del estudio. Una vez recogidas las entrevistas se ha realizado un análisis de los datos que nos ha llevado a contemplar tres categorías: influencia de la formación recibida en su elección por el Magisterio; relación entre su formación profesional y su práctica laboral; y la valoración sobre el ejercicio de la dirección del centro educativo en la actualidad. A partir de ellas llegamos a la conclusión de que las experiencias educativas de los primeros años de vida condicionan la elección de la carrera docente y la vocación por el Magisterio. Además, el entorno ejerce una influencia importante sobre la percepción de la profesión y el ejercicio del liderazgo pedagógico.

Palabras clave

Educación, Liderazgo educativo, entorno rural y urbano, docente.

ABSTRACT

Educational leadership has a strong connection with the environment in which the work of management is carried out. The general objective of this study is to learn about the professional experiences of people who work in the management of educational centers in the province of Soria and to assess the influence that the environment can have on their professional practice. The research, qualitative in nature, is based on the biographical-narrative method. Through a period of research that encompasses several phases, the testimonies of three participants, who respond to the teaching profiles of the study, have been collected. Once the interviews were collected, an analysis of the data was carried out, which led us to consider three categories: the influence of the training received in their choice of teaching; the relationship between their professional training and their work practice; and their assessment of the current practice of school management. From these we conclude that the educational experiences of the first years of life condition the choice of a teaching career and the vocation for teaching. In addition, the environment exerts an important influence on the perception of the profession and the exercise of pedagogical leadership.

Keywords

Education, Educational leadership, education, rural and urban environment, teacher.

INDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	7
Introducción	7
Objetivos	8
Justificación del Trabajo Fin de Máster	8
Estructura del Trabajo Fin de Máster	9
CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	10
1.1. Liderazgo educativo.....	10
1.2. Liderazgo educativo en España, un poco de historia.....	12
1.3. Liderazgo educativo y entorno	16
CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE.....	18
2.1. Diseño del estado de la cuestión	18
2.2. Limitaciones del estado de la cuestión	23
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	24
3.1. Apuntes teóricos sobre el método de investigación.....	24
3.1.1. La investigación cualitativa	24
3.1.2. El método biográfico-narrativo	25
3.2. Diseño de la investigación	26
3.3. Códigos éticos.....	28
CAPÍTULO IV. RESULTADOS	30
4.1. Experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud.....	30
4.1.1. Educación familiar.....	30
4.1.2. Educación escolar	32
4.1.3. Educación social.....	34
4.2. Experiencias en la práctica profesional	35
4.2.1. Formación inicial de los protagonistas	35
4.2.2. Inicios en la profesión.....	36
4.2.3. Práctica profesional como docente	37
4.3. Vivencias profesionales en es su práctica directiva.....	38
4.3.1. Cómo llegan a la función directiva y qué les mueve a presentarte como directores	39

Índice de Contenidos

4.3.2. Cómo valoran la experiencia en la dirección.....	40
4.3.3. Cómo afecta el entorno a su función directiva	41
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	44
5.1. Experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud.....	44
5.2. Experiencias en la práctica profesional	45
5.3. Vivencias profesionales en es su práctica directiva.....	46
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	48
6.1. Conclusiones	48
6.2. Limitaciones.....	49
6.3. Futuras investigaciones	49
REFERENCIAS	50
ANEXOS	57

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados encontrados en las diferentes bases de datos del descriptor “dirección escolar”	19
Tabla 2. Resultados encontrados en las diferentes bases de datos del descriptor “escuela rural y urbana”	19
Tabla 3. Comparativa entre el método cualitativo y cuantitativo.....	24
Tabla 4. Cronología de las entrevistas.....	27

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Introducción

La organización del espacio territorial español ha ido variando con el paso del tiempo y ha estado marcada por la dualidad campo-ciudad, es decir, por las grandes diferencias existentes entre áreas rurales y áreas urbanas. La persuasión entre ambas ha dominado la organización social de España, convirtiendo al país en una paradójica contraposición de intereses (Ortega y Mínguez, 2001). En las últimas décadas, los entornos rurales han sido objeto de marginación y de olvido (Hazas, 2022). Las ciudades, símbolos de poder y dominio se han servido de los productos y la mano de obra de los núcleos rurales para crecer y el entorno rural ha sufrido las consecuencias en forma de abandono.

No cabe duda de que estos cambios han repercutido a nivel social y también en los centros educativos, afectando especialmente a los centros rurales y a su población escolar. Es cierto que el entorno rural permite ciertas libertades y ventajas en los centros educativos, como expone Hazas (2022), las aulas multigrado estimulan en mayor medida al alumnado; las familias se implican en mayor grado en las escuelas; existe una menor *ratio* de estudiantes por profesor y aula; y es más visible la colaboración entre docentes; a pesar de que estas ventajas no siempre han sido valoradas. La importancia de la escuela rural no tiene discusión, Manjón (2020) destaca el vínculo creado entre el pueblo o localidad rural y el centro educativo, y cómo dicho vínculo es trasladado a las propias familias del alumnado a través del *contagio*.

Tanto en escuelas rurales como urbanas, uno de los desafíos más importantes es lograr gestionar y administrar la utilización de los recursos humanos y materiales de una forma adecuada, con el fin de mejorar la educación. Teniendo en cuenta lo anterior, socialmente cada vez somos más conscientes de lo importante que es la forma en la que se gestiona un centro educativo y su adaptación al entorno.

El liderazgo educativo ha sido objeto de cambio en los últimos años. Según Schleicher (2012), hace años el liderazgo educativo se encontraba relacionado casi exclusivamente con las funciones directivas. En cambio, en la actualidad el liderazgo hace referencia a todos los miembros de la comunidad educativa, tal y como lo muestran Pérez-García et al. (2018).

La función directiva de un centro es esencial para su correcto desarrollo y para propiciar un desarrollo integral del alumnado. La importancia de una buena gestión de los centros educativos es una idea que aparece recogida en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE). Uno de los principales modelos por los que apuesta la LOMLOE es precisamente el liderazgo compartido, el cual se convierte en fundamental y necesario en los tiempos actuales.

El presente Trabajo de Fin Máster (TFM) busca ahondar en las problemáticas anteriormente presentadas. Su objetivo principal es conocer las diferencias que se presentan en la dirección de centros educativos rurales y urbanos. Investigamos sobre esta realidad en la provincia de Soria, una de las zonas con una rica trayectoria histórica en el ámbito educativo y actualmente castigada por la despoblación.

Este TFM se centra en analizar la experiencia de tres directores de centros educativos de la provincia soriana con diferentes características: un instituto público de Soria capital, un centro educativo de atención primaria y secundaria de Soria capital y el CRIE de un municipio situado en la provincia de Soria. A través de sus experiencias queremos profundizar en cómo se gestionan los centros educativos en diferentes contextos, las problemáticas a las que se enfrentan los directores, la colaboración de las familias y el entorno en esa gestión y otras cuestiones de interés para el objeto de estudio de este trabajo.

Objetivos

El presente estudio tiene como objetivo general conocer las experiencias profesionales de tres personas que ejercen la dirección de centros educativos en la provincia de Soria y valorar la influencia que puede tener el entorno en su práctica profesional.

Este objetivo general se desarrolla a través de tres objetivos específicos:

1. Analizar la influencia que tiene la formación que han recibido los participantes a lo largo de la vida en su elección por el Magisterio.
2. Conocer su formación profesional con el fin de saber de qué forma les afecta en su práctica profesional.
3. Valorar su práctica docente en el ejercicio de la dirección de un centro en la actualidad.

Justificación del Trabajo Fin de Máster

El estudio que se presenta se encuentra regulado por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. El artículo 17 de este Real Decreto establece las directrices para el diseño de los planes de estudio de los Másteres Universitarios, y algunas normativas con respecto al TFM.

Además, el presente trabajo tiene en cuenta el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM en la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012. Algunas competencias que se definen para el Máster que cursamos y que cumple esta investigación son las siguientes:

- Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que aporten una base en el desarrollo y aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de integrar los conocimientos adquiridos en la formación del Máster, y su aplicación para la construcción de un nuevo conocimiento.

- Que los estudiantes demuestren haber adquirido las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el contexto de las ciencias sociales/educación, de escribirlo ateniéndose a las normas de escritura científica, y de defenderlo ante un tribunal en sesión pública.

Además de esta justificación académica, hay motivaciones personales que nos llevan a iniciar un estudio de estas características. Una de las principales es nuestra inquietud por conocer si existe algún tipo de relación entre el ejercicio de la dirección de un centro educativo y el entorno en el que se desarrolla la función directiva.

Gracias a la realización de las prácticas de la titulación de Educación Infantil y de la observación reflexiva de los centros en los que participamos, advertimos que el entorno afecta a la forma de gestionar los centros. Este entorno condiciona el estilo de liderazgo pedagógico que se ejerce en el centro. Este fue el motivo por el que nos dispusimos a comenzar una investigación como la que presentamos en las siguientes páginas.

Además, como veremos en posteriores capítulos, la investigación en los centros educativos viene haciéndose de forma constante en los últimos tiempos. Liderazgo educativo o escuelas rurales y urbanas son algunas de las áreas que presentan mayores intereses para los investigadores de todo el mundo. Este ha sido otro de los motivos personales por los que consideramos la realización de este estudio.

Estructura del Trabajo Fin de Máster

El presente TFM se articula a través de seis capítulos, precedidos por el presente capítulo introductorio, los cuales pretenden dar una secuencia temporal y narrativa del trabajo desarrollado para conseguir los fines pretendidos. Cada uno de estos capítulos tiene un peso propio dentro del estudio, pero son todos ellos los que consiguen dar el significado global del trabajo realizado.

El Capítulo I se centra en la fundamentación teórica en la que se apoya el TFM. El Capítulo II versa sobre el estado del arte, en el mismo hacemos una revisión sobre de la literatura científica publicada sobre nuestro objeto de estudio. El Capítulo III presenta el diseño metodológico empleado para realizar esta investigación. El Capítulo IV se centra en los resultados. El Capítulo V presenta la discusión a partir de los resultados obtenidos y, por último, el Capítulo VI muestra las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo presenta una panorámica teórica inicial sobre algunas cuestiones fundamentales en este estudio. En el capítulo se abordan tres temáticas concretas: una primera, que define qué es el liderazgo educativo; la segunda, que se centra en profundizar sobre cómo ha evolucionado este liderazgo en España; y, finalmente, una tercera en la que se teoriza sobre las conexiones entre liderazgo educativo y entorno.

1.1. Liderazgo educativo

Leithwood (2009) considera que el liderazgo educativo es la habilidad o capacidad para influir en otras personas de forma que estas, establezcan como premisas para sus acciones las líneas propuestas. Varón (2019) explica que este acto de influir no debe verse como una imposición, sino todo lo contrario, como un proceso colaborativo donde todo el mundo pueda aportar y sentirse cómodo. La definición anterior puede complementarse con que el liderazgo educativo es la capacidad del director del centro para tomar decisiones con respecto al rumbo que debe llevar la gestión del centro, cuyo objetivo es realizar una mejor toma de decisiones, y que estas sean de agrado para los distintos actores involucrados en el proceso educativo (Kaufmann, 2005). Para Balduzzi (2015), en el verdadero liderazgo educativo el docente toma partido y es partícipe en el devenir de la propia escuela, interviniendo en la definición de las metas a lograr.

Pareja (2009) presenta una clasificación extensa del liderazgo educativo, identificando 19 tipos de liderazgo posibles. De una forma resumida, los distintos tipos de liderazgo son los siguientes:

- Intuitivo: persigue una vuelta al humanismo clásico.
- Instructivo: conocido como educativo o pedagógico, centra la atención de la relación de influencia del líder en la mejora de los procesos de aprendizaje.
- Carismático: transmite un estilo propio más allá de la propia labor de líder educativo.
- Entrenador: el líder, en lugar de ser un gestor controlador, es un entrenador.
- Visionario: el líder trata de hacer del centro educativo lo que marca su visión de futuro.
- Global: aquel líder para trabajar en entornos multiculturales y plurales.
- Liberador: el líder busca la mejora continua de cada individuo de la institución educativa.
- Ético: el líder persigue para el centro educativo la justicia, ante todo.
- Lateral: de forma unilateral, el líder trata de potenciar las habilidades individuales en aras del bien grupal.
- Emocional: centrado en la inteligencia emocional, el líder potencia las emociones de los individuos.

- E-liderazgo: se da en los centros educativos basados en el concepto de la virtualidad y la ciber comunicación.
- Sin límites: al líder no le importa el conflicto, persigue el abordar los retos desde cualquier tipo de expectativa.
- Estratégico: basado en mando, acción y estrategia, el líder controla el tablero de juego.
- Innovación: este liderazgo consiste en permitir que los miembros de la institución puedan proponer acciones innovadoras para resolver problemas o realizar actividades.
- Narcisista: su rasgo principal es que el líder necesita ser el foco de atención del centro educativo.
- Silencioso: caracteriza al líder que pasa desapercibido.
- Gerente de sueños: es aquel líder que ve las aspiraciones del resto de miembros del equipo educacional.
- 360°: el líder influye en cualquier nivel de la organización donde se encuentre.
- Sostenible: acorde con la globalización actual, el líder persigue la integración.

Riera et al. (2018) afirman que el liderazgo educativo debe estar sustentado por la pluralidad de los valores, la provisionalidad de los marcos en los que se encuadra y la simultaneidad de los agentes educativos que los promueven.

Lo que parece evidente, es que en los últimos tiempos se está empezando a distribuir la función de liderazgo entre el grupo, pasando de un modelo centralizado en la persona a un modelo distribuido entre los compañeros del centro educativo (Valle, 2011). Esto está en la línea de los autores que afirman que existen otros tipos de liderazgo, además del individualizado, y que permiten entender la gestión de los centros educativos de forma más abierta (Spillane, 2010).

Murillo (2006) afirma que es necesaria la transformación del liderazgo clásico hacia el liderazgo distribuido. Este hecho es de especial relevancia en estos momentos, ya que la sociedad y los centros educativos necesitan esta transformación del liderazgo, pues la sociedad ha cambiado y también las formas de proceder y actuar en el plano educativo y social.

El liderazgo distribuido puede confundirse con otros liderazgos, a saber: liderazgo compartido, liderazgo democrático, liderazgo participativo o liderazgo colaborativo (Valle, 2011). Si bien es cierto que esta distribución del liderazgo es algo relativamente nuevo, este concepto ya fue manejado por Gibb (1954) y Thorpe et al. (2011). En este tipo de liderazgo se valora el compartir entre los docentes las funciones del líder (director), para que, de esta forma, se cree un equipo de trabajo formado por distintas personas, con el objetivo de distribuir la responsabilidad de la dirección sobre todos los miembros del equipo de dirección.

Leithwood (2009) afirma que el proceso de liderazgo es clave y fundamental en los centros escolares, y que, además, tiene cierta conexión con el aprendizaje exitoso del alumnado. Después del trabajo en el aula por parte del alumnado, el liderazgo es el segundo factor clave para el éxito del alumnado y este factor es entendido como un cometido dentro de la escuela.

Este desplazamiento hacia el liderazgo distribuido implica, entre otras cosas, la ruptura de las jerarquías verticales para migrar hacia otras más flexibles, horizontales y multifuncionales (Banner y Gagné, 1995). Sin embargo, parece que este tipo de liderazgo no es todo lo frecuente que se desearía.

Bolívar (2017) afirma que el liderazgo en España es altamente hermético e individual, y que, de esta forma, es complicado un liderazgo pedagógico en un ambiente tan individualista, donde parece que la burocracia es lo que se impone a la realidad cotidiana del aprendizaje. El autor aboga por conseguir que la escuela sea un proyecto colectivo y de acción.

Egido (2013) plantea que los líderes educativos necesitan una capacitación específica para romper con este tipo de liderazgo individualista. Otras cuestiones de interés para la autora son: disponer de criterios de acceso al puesto directivo mucho más claros, definir los estándares de competencia de la dirección escolar y el refuerzo de la labor de líder en los directores.

León (2012) defiende este modelo de liderazgo que venimos exponiendo y habla de la necesidad de potenciar una dirección escolar democrática, fundamentada en los valores inclusivos. La autora afirma que la dirección es clave para crear una *cultura de la inclusión*, entendida como:

una comunidad segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias que se transmitan a todos los nuevos miembros del centro educativo (Booth y Ainscow, 2002, p. 60).

Después de presentar algunas nociones sobre el liderazgo educativo y hablar sobre el valor del liderazgo inclusivo nos detendremos en el siguiente apartado en comentar cómo ha sido la evolución del liderazgo educativo en España.

1.2. Liderazgo educativo en España, un poco de historia

Con anterioridad a la promulgación de la Constitución española, existen tres momentos fundamentales para el desarrollo de la dirección escolar en (Jara, 1991):

- Real Orden de 10 de marzo de 1911 y Reglamento de las Escuelas Graduadas en 1918.

- Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 y Reglamento del Cuerpo de Directores de 1967.
- Ley General de Educación de 1970 y Decreto del 30 de agosto de 1974.

Las primeras especificaciones de las funciones del director surgen en la Real Orden del 10 de marzo de 1911. El proceso finaliza en 1918 con el Reglamento de las Escuelas Graduadas, donde se define el procedimiento de selección de los directores. Desde esta normativa se hace alusión a la necesidad de que el director sea maestro, pero sin necesidad de tener una formación específica. Sin embargo, se explica que la persona que ejerce la dirección del centro debe contar con una experiencia de dos años de forma previa al cargo de director y estar asesorado por la junta de profesores.

Según Arias y Cantón (2006), en las primeras décadas del siglo XX, las funciones del director son muy variadas, con actividades representativas y administrativas, por lo que las tareas pedagógicas pasan a un segundo plano, así como las labores de supervisión o elaboración de los programas docentes.

Más tarde, con la II República, se produce una modificación en la reglamentación para el acceso a la dirección de los centros García (2014). El Decreto del Plan Nacional de 1931 comprende tres periodos de preparación para los maestros: obtención del Título de Bachiller en los institutos, tres cursos académicos con clara formación pedagógica en las Escuelas Normales y un periodo de un año completo con sueldo para el maestro o la maestra para completar su periodo práctico, tal y como presenta Martínez (2004).

Tras la Guerra Civil y con la Ley de Instrucción Primaria de 1945, el Ministerio tenía la capacidad de expedir licencias de estudios y así poder realizar cursos de capacitación para la dirección escolar. Además, la Ley menciona que el director puede ordenar las normas de los distintos centros y la figura del director se erige en el máximo responsable del centro y el superior de los maestros, percibiendo la figura directiva un salario distinto al del resto de los maestros (Egido, 1994).

En 1953, con la Ley de Ordenación de Enseñanzas Medias, se establece un modelo de dirección centralizado, jerárquico y autoritario. La administración nombraba al director del centro, a partir de una terna propuesta por el claustro y el rector. Para acceder al proceso, era indispensable tener experiencia como docente y demostrar cierta antigüedad y categoría, pero no formación específica para el cargo. Las funciones eran similares a las existentes en etapas previas, pero, en ese momento, existía gran control político sobre la figura del director, y se empezaba a separar la figura del docente con respecto a la del director, comenzando incluso a potenciar la creación de un estatus directivo (Egido, 1994). Esta separación entre dirección y docencia es un primer paso hacia la situación actual, donde las labores directivas tienen asociadas unas actividades de gestión, que, a veces, hacen complicado el mantenimiento y la dedicación a las actividades docentes. No obstante, esta ley, como se ha dicho, sigue una estructura centralizada y muy jerarquizada, con un alto grado de autoritarismo asociado al cargo de dirección.

El Cuerpo de Directores Escolares es creado en 1965 con la Ley de Reforma de Enseñanza Primaria, para finalmente establecerse en el Decreto del 20 de abril de 1967. El proceso selectivo de acceso al cuerpo de directores tenía dos fases, sucesivas y eliminatorias. La primera fase era una oposición libre a la cual se podían presentar maestros con, al menos, 5 años al servicio, o licenciados con 2 y un curso de formación teórico y práctico de 1 año de duración García (2014).

Se puede concluir que, a lo largo de la dictadura franquista, la dirección escolar era jerárquica y vertical, muy controlada por la ideología del Régimen y con poco interés por la formación específica de las labores de dirección, lo que originaba que las selecciones de los directores estuvieran muy influenciadas por la afinidad política (Arias y Cantón, 2006)

El Cuerpo de Directores es abolido con la Ley General de Educación de 1970. El director general de personal, escuchando la propuesta de nombramiento de director por parte del departamento con los informes técnicos correspondientes, nombraba al director en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (Paredes y Francés, 2020). El ejercicio de la función de dirección de centros de Educación General Básica es regulado en 1974, con el Decreto de 30 de agosto de ese mismo año, donde se indica que cada centro tendrá un director, el cual tendrá una especial formación educativa y realizará formaciones complementarias para poder ejercer la función de director (García, 2014). Otro avance de la Ley General de Educación de 1970 es la oportunidad de las mujeres al acceso a la dirección en los centros educativos (Alberdi y Alberdi, 1984).

El final de la dictadura y el comienzo de la transición, llevan a una transformación social profunda, la cual se verá reflejada en la dirección de los centros educativos. En los centros se produjeron todo tipo de situaciones, como, por ejemplo, las experiencias autogestionarias, rechazando cualquier símbolo de autoridad y jerarquía (Estruch, 2004).

El partido político Unión de Centro Democrático (UCD) inició la transformación del sistema educativo, con su proyecto de la Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de Centros escolares (LOECE, 1980). Los directores debían acreditar una formación para el desarrollo de sus funciones en los centros educativos; esta figura del director era escogida entre el profesorado del centro según criterios de mérito y capacidad. Algo destacado de la Ley es la existencia de un órgano de gobierno dentro del centro educativo, dividido a su vez entre órganos de gobierno unipersonales y colegiados. Este planteamiento fue rechazado por la izquierda, por lo que la Ley fue derogada nada más llegar al gobierno el Partido Socialista (Paredes y Francés, 2020).

Posteriormente, se promulga la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) donde el acceso a la dirección quedaba en manos del Consejo Escolar (Saballs, 2007).

En 1990, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) impulsa la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), ampliando la

edad escolar obligatoria hasta los 16 años. En la citada ley, el director es seleccionado por el Consejo Escolar y nombrado por la administración educativa (Saballs, 2007).

En 1995, el PSOE trató de matizar ciertos aspectos de la LODE y LOGSE, a través de la Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG). Para la LODE, el acceso a la dirección requería ser profesor, con un año de permanencia en el puesto y tres años de antigüedad en el puesto docente, y era escogido por el Consejo Escolar (Saballs, 2007).

Con la llegada al Gobierno del Partido Popular (PP), se pretende iniciar una nueva reforma educativa, la cual pretendía modificar las anteriores leyes, pero a pesar de que fue aprobada, la propuesta no llegó a su implementación. Hablamos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). La LOCE establece un procedimiento que escoge el director (mediante méritos y capacidades propias, se necesita una antigüedad de cinco años como profesor y haber impartido clases en una cantidad de tiempo similar, y deberá llevar un tiempo de un año en el centro donde se postula como director), y es gestionada por una comisión presidida por un representante de la Administración, y se basa en un concurso de méritos (Saballs, 2007).

En 2006, nuevamente el PSOE, aprueba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). El acceso a la dirección en la LOE supone un cambio importante. Con respecto al procedimiento de acceso al cuerpo de directores, 2/3 de los integrantes de la comisión son del propio centro y 1/3 por el Consejo Escolar, se obliga a presentar un proyecto de dirección por parte del candidato a la dirección (el cual tendrá puntuación en el concurso de méritos) y se da prioridad a los candidatos del propio (Martín, 2017).

En 2013, esta vez el PP, presenta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). La LOMCE especifica que, mediante un sistema de certificación previa, existen unos requisitos para el acceso al puesto de dirección en centros educativos públicos (López, 2014). Existirá un concurso de méritos para los docentes que quieran acceder al puesto de dirección, y el proceso selectivo versará sobre los méritos académicos y profesionales de los aspirantes al puesto, así como la valoración del proyecto presentado y su experiencia previa en cargos similares.

En 2020, con PSOE y Unidas Podemos, se impulsó la 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). A pesar de que la dirección exige una formación de carácter superior, se deja a criterio de las Administraciones el no exigir requisito de formación (Montero, 2022). El director es ahora la persona encargada de velar por la organización, la economía y las iniciativas pedagógicas de todo el centro, para lo cual dispondrá de una serie de competencias recogidas en el artículo 132 de la LOE, ahora modificado por la LOMLOE (Arévalo, 2021).

Si bien es cierto que en las últimas dos décadas se han producido numerosos intentos para mejorar el sistema educativo, en España no existe un pacto de Estado en materia de educación, y esta situación lleva asociada más problemas que beneficios (Cámara, 2008).

Montero (2010) propone una revisión de la evolución al puesto de dirección escolar, así como la identificación expresa de los rasgos profesionalizantes del puesto, como uno de los objetivos principales para mejorar esta situación educativa actual.

López et al. (2018) presentan un estudio donde destacan la poca autonomía con la que cuentan los centros educativos en España y apoyan la necesidad de que el director del centro tenga cierta autonomía para mejorar el modelo de enseñanza.

A modo de resumen, podemos destacar que en España ha habido múltiples leyes desde la transición hasta nuestros días, que afectan de forma directa a la función de dirección en los centros educativos. A continuación, en la siguiente sección, se hablará de otro punto esencial en este trabajo, el relacionado con el liderazgo educativo y el entorno.

1.3. Liderazgo educativo y entorno

El liderazgo educativo tiene cierta relación con el entorno donde se desempeñe, por tanto, no será lo mismo desempeñar la labor de dirección de un centro en un entorno urbano que en uno rural. Las personas que se encargan de la dirección de centros deben ser conscientes de esta interdependencia y adaptarse al entorno en el que realizan sus funciones directivas, sabiendo que, de esta adaptación depende el buen funcionamiento del centro y la formación que se ofrece en el mismo.

Mayoral et al. (2018) realizan un estudio completo de la labor de liderazgo educativo en el entorno rural y los autores destacan algunas peculiaridades:

- Las escuelas del mundo rural presentan una elevada movilidad y tienen espacios muy flexibles, potenciando la motivación sobre el conocimiento adquirido.
- Se presentan proyectos basados en el trabajo en red. Se puede decir que emplean proyectos altamente creativos.
- Los maestros y las maestras están obligados a crear nuevos elementos, orientados a la creación de proyectos para el alumnado.
- Los autores no ven diferencias de género en el liderazgo escolar en el ámbito rural.

Quílez y Vázquez (2012), con su estudio, pretenden demostrar al lector que los centros educativos rurales, no son centros de segunda calidad. En este sentido, Boix (2011) refuerza la postura de que la docencia rural sustentada en las aulas multigrado tiene un componente altamente positivo en la consecución de la mejora del aprendizaje del alumnado.

Bustos (2008) analiza la figura del docente en las escuelas rurales centrándose en su formación y en las percepciones de su labor. El autor concluye la no existencia de una formación específica para la situación de la escuela rural y aboga por una formación *in situ*. Bustos (2009) afirma que, además de cambios en la docencia rural, son necesarios cambios en los patrones de actuación por parte de los docentes. El autor explica, que es necesario que los docentes de escuelas rurales realicen más trabajos de investigación, para

que, de esta forma, la sociedad entienda el papel que desempeñan en estos entornos y su labor fundamental en ellos.

La formación específica vuelve a ponerse de relevancia por Torres (2014), quien, además, afirma que, en la escuela rural, la labor de liderazgo educativo desempeñada por el director, suele ser una labor compartida con el resto de los compañeros, y este sistema suele tener buen éxito.

Argos y Ezquerro (2013) exponen que existe una clara relación entre el tipo de liderazgo educativo y el entorno donde se realiza. Concretamente, destacan cómo el liderazgo en el entorno rural requiere un liderazgo compartido (y distribuido), que hace que todo el profesorado sepa realizar cualquier función en el centro donde se encuentra.

Martínez y Torres (2022) dictaminan que los directores de los centros educativos rurales defienden un liderazgo transformacional, para la obtención de una mayor calidad educativa. Además, los autores destacan ciertas particularidades positivas de dicho liderazgo como son: creatividad, libertad, amor por los demás, implicación social, etc.

En el estudio de Álvarez-Álvarez et al. (2020), los autores demuestran que los entornos rurales tienen inmensas posibilidades de individualizar la enseñanza, debido principalmente a la baja ratio de estudiantes, y, para ello, un buen desempeño de la labor de dirección escolar es fundamental.

Abós (2009) defiende la necesidad de que el propio profesorado crea firmemente en la escuela del medio rural. Y, para ello, la autora considera que el maestro del medio rural debe estar formado de una manera específica, y que, de esta forma, podrá aumentar las capacidades de la propia escuela, explotando sus ventajas. Lo anterior está unido a la necesidad de tener ciertas formaciones específicas de cara al desempeño de las labores de dirección en los centros educativos del entorno rural.

Boix (2014) presenta a la escuela rural como un actor principal dentro del territorio donde se encuentra emplazado, pero destaca, que, en ocasiones, la propia escuela no es consciente de su protagonismo y queda reemplazada a un segundo plano. La escuela es el reflejo de sus componentes, y entre ellos está el líder de esta, dicho de otra forma, el director del centro educativo debe entender el entorno en el que se encuentra, para de esta forma saber transmitir hacia y desde la escuela los valores positivos de la enseñanza en el entorno rural.

Como menciona Huguet (2018), es una responsabilidad del líder del centro (director), el tratar de crear ese ambiente tan positivo, que permita transmitir dicha sensación extramuros del centro escolar, con el objetivo primordial de que, realmente, las familias del entorno donde se encuentra la escuela perciban de forma positiva los valores y metodologías que un centro rural puede transmitir a sus hijos. El líder educativo, con el apoyo del resto de los docentes, consiga una implicación del entorno social con el centro educativo, de forma que se puedan crear, fortalecer y mantener ciertas alianzas entre el centro educativo, las familias y las instituciones locales en general.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

En este capítulo se presenta una panorámica sobre las investigaciones que se han publicado sobre nuestro objeto de estudio. El estado del arte es definido como “la presentación completa, sistemática, objetiva e imparcial y, a la vez, suficientemente abreviada y clara de los principales resultados existentes en las investigaciones acerca de un problema o tema en cualquier rama del conocimiento” (Zubizarreta, 1986, p. 63). Este estado del arte “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (González, 2005, p. 4).

El estado del arte permite analizar y comprender un tema concreto, para que, de esta forma, podamos estructurar de una forma sólida la investigación que pretendemos realizar (González, 1993). Como expone López (1995), realizar un buen estado del arte precisa de una lectura y un análisis exhaustivos del tema de investigación, con la finalidad de desmenuzar los problemas existentes en la cuestión que se está investigando (Bengochea y Levín, 2012).

En las siguientes páginas nos disponemos a comentar cómo hemos realizado el estado de la cuestión de nuestra investigación.

2.1. Diseño del estado de la cuestión

Para abordar el estado del arte sobre nuestro objeto de estudio se han seguido las fases propuestas por Grant y Booth (2009): 1) búsqueda de los conceptos o palabras clave previamente seleccionados; 2) decisión sobre la conveniencia o no de los resultados encontrados en la búsqueda realizada; 3) análisis exhaustivo de las referencias científicas escogidas; y 4) síntesis global del análisis realizado sobre la investigación seleccionada como materia de trabajo.

Fase 1. Búsqueda de conceptos

Con respecto a las palabras reservadas de búsqueda, el tema es algo complejo. Para este TFM se ha optado por emplear las siguientes palabras de búsqueda “*dirección escolar*” y “*escuela rural y urbana*”. Con estos descriptores hemos querido conocer qué hay publicado sobre estas temáticas, que se relacionan directamente con nuestro objeto de estudio. Para ello, hemos realizado una búsqueda en las bases de datos internacionales. Scopus y Web of Science (WOS); y en otras nacionales: Dialnet, Índices CSIC y Teseo, de gran interés para la comunidad científica, como afirma (Codina, 2018).

Fase 2. Resultados

La búsqueda realizada ha dado como resultado la localización de numerosas referencias. En la **Tabla 1** se muestran los resultados obtenidos en las diferentes bases de datos manejadas, del descriptor en español “*dirección escolar*”. Hay que destacar la gran cantidad de publicaciones que se presentan en formato artículo sobre este descriptor.

Tabla 1

Resultados encontrados en las diferentes bases de datos del descriptor “dirección escolar”.

Base de Datos	Total	Artículos	Tesis Doctoral	Congresos	Capítulos de libro	Libros	Primer y último año publicación	Interés para TFM
Scopus	43	43	-	-	-	-	2006 - 2023	15
WoS	48	48	-	-	-	-	2008 - 2023	15
Dialnet	1.955	1.237	325	-	291	102	1946 - 2023	12
Índices CSIC	392	385	-	4	1	2	1981 - 2020	8
TESEO	-	-	13	-	-	-	1997 - 2022	5
TOTAL	2.438	1.713	338	4	292	104	1946 - 2023	55

En la tabla también se puede apreciar como la temática de la dirección escolar es de interés tanto en bases de datos nacionales como internacionales. En todas ellas se presenta un importante número de investigaciones al respecto, que aparecen publicadas desde mediados del siglo XX hasta nuestros días, por lo que hablamos de una línea de investigación que se consolida a lo largo de los años.

La **¡Error! La autoreferencia al marcador no es válida.** muestra los resultados en las diferentes bases de datos del descriptor “*escuela rural y urbana*”. En un primer análisis de la tabla podemos destacar la cantidad de artículos que aparecen en las bases de datos sobre esta temática.

Tabla 2

Resultados encontrados en las diferentes bases de datos del descriptor “escuela rural y urbana”.

Base de Datos	Total	Artículos	Tesis Doctoral	Congresos	Capítulos de libro	Libros	Primer y último año publicación	Interés para TFM
Scopus	6	6	-	-	-	-	2013 - 2021	6
WoS	6	6	-	-	-	-	2013 - 2022	6
Dialnet	663	477	130	-	34	22	1971 - 2023	20
Índices CSIC	80	76	-	4	-	-	1978 - 2022	12
TESEO	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	755	565	130	4	34	22	1971 - 2023	44

Como ya se ha dicho, en las tablas anteriores se ha indicado un número de referencias por base de datos que pueden tener interés en el TFM. Posteriormente, se ha realizado una criba mucho más exhaustiva y específica de todas las referencias de tal forma que nos hemos quedado con un total de 21 referencias que tienen interés para nuestra investigación. Con respecto a la criba, se optó por hacer una lectura inicial de los títulos de los trabajos. De aquellos con mayores dudas de selección se leyeron los resúmenes de los textos, para así decidir si el documento pudiera ser de interés para el estudio. Para hacer esta selección hemos tenido en cuenta algunos criterios:

- Que contuvieran entre sus descriptores términos de interés para la investigación.
- Que tuvieran relación directa con el objetivo de este estudio y sus diferentes apartados.
- Que los resultados fueran relevantes para la investigación que aquí se plantea.

Fase 3. Análisis de referencias

Se ha optado por agrupar las referencias encontradas en las siguientes categorías: liderazgo educativo y entorno, liderazgo educativo y liderazgo de género.

Liderazgo educativo

En cuanto al liderazgo pedagógico, Álvarez et al., (2022) demuestran en su estudio que dicho liderazgo promueve un avance en el aprendizaje, y señalan la gran importancia y necesidad de contar con líderes que transformen en todo sentido a la humanidad.

Viñao (2006) hace un estudio de la dirección escolar en España, pero desde una perspectiva doble, la genealógica (origen y evolución) y la cultural (cultura primaria y secundaria). El autor llega a la conclusión de que existen cuatro modelos de dirección escolar a lo largo de la historia educativa española (las dos perspectivas llegan al mismo resultado): el jerárquico-burocrático, el participativo-democrático, el del liderazgo pedagógico y el del mánager. Los cuatro modelos suponen una dirección distinta y cada uno de ellos suele estar alineado con las condiciones del momento histórico concreto.

Martínez (2006) destaca que la figura del director es la más importante en la dirección del centro, ya que de este actor depende la posibilidad del cambio en el sistema educativo del centro, entre otras cosas. Además, el autor sostiene que detrás de una buena escuela coexiste un buen líder en la figura del director.

El campo de la gestión y el liderazgo escolar, además de generar nuevos conocimientos, crea nuevos espacios de reflexión en torno a estas cuestiones y al contexto educativo. Por lo tanto, el trabajo presentado por Meza et al., (2022), buscan responder a cuáles son las tendencias en la producción científica en torno al liderazgo y la gestión escolar. En cuanto a los resultados, en primer lugar, se identifica que los países de habla hispana con mayor productividad científica en torno a estos temas son, en primer lugar, España y, en segundo lugar, Chile. Asimismo, la tendencia de la investigación en torno al liderazgo y la

dirección escolar se orienta fundamentalmente a registrar la experiencia, el significado y la percepción del actor, por lo que el enfoque cualitativo caracteriza principalmente este tipo de estudios. Es necesario conectar la realidad con la fundamentación teórica, y de esta forma profundizar en el área del liderazgo y como afecta a la dirección escolar.

Tirado-Calderón et al., (2021) tratan de describir y explicar cuál es la relevancia del liderazgo pedagógico directivo en el buen desempeño docente. La relevancia del liderazgo pedagógico viene condicionada por el rol del personal directivo para gestionar estrategias efectivas y eficientes que logren una enseñanza de calidad para los estudiantes a través de la interacción con sus docentes, estando en sintonía con los objetivos y metas institucionales. Los autores afirman que existe una relación importante con respecto al liderazgo pedagógico sobre el buen desempeño docente, ya que el liderazgo de la dirección juega un papel fundamental para la calidad educativa de sus alumnos.

Nué y Alcaide (2022) destacan que existe una correlación positiva significativa entre la dimensión interpersonal del director de escuela y su gestión realizada. Por tanto, es altamente interesante entender los condicionantes del director en su cargo, ya que parece evidente que estos condicionantes marcarán la gestión del centro. En la misma línea están los estudios realizados Chávez Peña et al., (2022).

En cualquier caso, parece que una de las principales barreras para el acceso a la dirección educativa es la propia burocracia asociada al puesto, tal y como indica Morgade (2007).

Liderazgo educativo y entorno

Uuh y Aguilar (2022) muestran que son pocos los estudios que diferencian la educación en centros educativos urbanos y rurales.

Martín-Moreno (2004) analiza la relación entre los agentes externos al centro educativo (familias y alumnado) con la dirección y conjunto de profesores. Uno de los resultados concluyentes es que apenas existe hábito en los centros educativos para incentivar este tipo de relaciones y la causa principal de esta desidia es la burocracia asociada a los cargos directivos de los centros y al no saber cómo generar ese nexo de relación entre centro educativo y entorno exterior.

(Fernández (, 2001) estudia las relaciones entre directores y directoras con el entorno exterior al centro educativo, centrándose en las percepciones del exterior hacia el centro. En el estudio se demuestra que vuelve a ser de mucho interés la relación establecida entre dirección y profesorado con el entorno, principalmente familias y alumnado, aunque también deben tenerse en cuenta otros actores sociales externos.

Liderazgo y género

En la dirección de centros educativos otro tema que resulta de interés en las investigaciones analizadas es el relacionado con el género (Colas y Jiménez, 2006; Jesús-Cancel, 2002; Zuluaga y Moncayo, 2014). Las investigaciones citadas destacan que el liderazgo femenino crea un fuerte sentido de pertenencia al grupo y habilidades de convocatoria y convencimiento. Además, muestran las desigualdades de género en los

cargos directivos femeninos, en los que las mujeres tienen niveles salariales muy diferentes con respecto a los hombres y mayores cargas docentes. Carrasco-Sáez (2023) demuestra cómo las directoras de centros escolares han tenido mayores dificultades a la hora de conciliar su trabajo con las labores familiares.

En el artículo científico de Johnson y Fournillier (2021), los autores continúan trabajando el tema del liderazgo femenino en los centros educativos en Estados Unidos, pero esta vez añadiendo a mujeres negras. En este trabajo, los autores profundizan en el rol de la mujer negra y su papel destacado en la forma de liderar los centros educativos, destacando la profundidad en su compromiso con el centro y para con la sociedad.

Navarro et al., (2018) realizan un estudio profundo del papel de la mujer en el liderazgo educativo y destacan que los centros educativos y los órganos decisores de educación deben ser conscientes de que es preciso un cambio, y que el papel de la mujer en el liderazgo educacional es prioritario. Destacan también, el papel de la mujer como líder y su repercusión en cambios organizativos en el centro educativo, así como en las relaciones para con el exterior.

Por su parte, Moreno (2019) defiende en su tesis doctoral que las condiciones son más difíciles para las mujeres, a la hora del desempeño y la consecución de puestos de liderazgo educativo. La autora desmonta el argumento que el liderazgo de las mujeres es menos eficiente que el de los hombres, y que esta afirmación parece que ha sido la excusa para justificar el no acceso de la mujer al puesto de dirección.

Cáceres et al., (2012) presentan el liderazgo educativo de la mujer como una forma de liderazgo basado en la inteligencia emocional, lo que les permite asignar mayor peso en las relaciones interpersonales (interna y externamente), el consenso en la toma de decisiones y, en definitiva, la búsqueda de un ambiente más confortable.

Díez-Gutiérrez et al., (2003) demuestran en su estudio que el papel de la mujer en la dirección de los centros educativos es meramente testimonial, y que se precisa de mucho trabajo para que, poco a poco, las mujeres vayan incorporándose a las labores de dirección escolar; cuestión que también se refleja en el estudio de Castro et al., (2021).

Fase 4. Síntesis de referencias

El liderazgo educativo interesa desde hace ya mucho tiempo en el ámbito científico (1946), ya que es necesario para el buen funcionamiento del centro. Se ha demostrado que la existencia de buenos líderes hace que el éxito del alumnado aumente, entendiendo como éxito el aumento de su aprendizaje. Además, el liderazgo pedagógico (bien enfocado) influye positivamente en la labor docente. También se ha marcado la clara relación entre los condicionantes personales del director del centro, los cuales afectan a su planteamiento de liderazgo, con el desempeño del centro educativo.

Numerosos han sido los estudios sobre liderazgo educativo en los países de habla hispana, y, dentro de ellos, destacan los trabajos científicos en España y en Chile. Sin embargo,

muchos de estos trabajos se han centrado en dar valor a temas que se han analizado desde posturas cuantitativas.

Con respecto al género, el liderazgo educativo femenino parece ser, según los estudios, diferente al masculino. A pesar de las marcadas diferencias encontradas por algunos autores en cuanto al liderazgo de género, parece haberse demostrado el componente positivo (en general) que la mujer ejerce cuando desempeña labores de liderazgo educativo.

Los entornos educativos rurales tienen algunas ventajas e inconvenientes. A pesar de las dificultades propias del medio rural, el liderazgo escolar en dicho entorno dispone de mayor margen de maniobra que si se trata de desarrollar en los entornos urbanos. El propio contexto y la cercanía de las familias con el centro educativo, además de un proceso educativo más individualizado y personalizado, son algunas de las ventajas que se pueden apreciar.

En síntesis, podemos afirmar que son varias las investigaciones que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

2.2. Limitaciones del estado de la cuestión

Es evidente que la búsqueda realizada en cualquier base de datos estará condicionada por las palabras clave (descriptores) empleadas en la misma. Sin duda, el éxito de un estado del arte radicará en el grado de afinamiento que hagamos en las diferentes búsquedas. En nuestro trabajo se han empleado dos descriptores que acumulan un número amplio de investigaciones, aunque, como hemos visto tras una criba inicial, no son muchas las que se relacionan con nuestro objeto de estudio.

Otra cuestión importante para hablar de limitaciones son las bases de datos donde se han realizado las diferentes búsquedas. En el caso del presente estudio las bases de datos empleadas tienen calidad demostrada en el ámbito científico (Codina, 20202018). Sin embargo, somos conscientes de que el uso de otras bases de datos podría habernos ofrecido nuevos resultados.

Es importante destacar que en esta revisión de literatura científica apenas se han encontrado investigaciones que analicen la historia de vida de docentes en el desempeño de sus puestos de dirección escolar; y son inexistentes los que relacionan este desempeño con el entorno. Este hecho sirve para evidenciar que es un tema poco tratado, por lo que el estudio que realizamos se presenta con cierta novedad en el panorama de la investigación educativa.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se detalla el método de investigación empleado y se presenta el diseño de la investigación. El capítulo se inicia con una breve aproximación teórica al método utilizado en la investigación.

3.1. Apuntes teóricos sobre el método de investigación

3.1.1. La investigación cualitativa

Algunos autores, como es el caso de Pérez (1994) y Vallés (1997), afirman que en las Ciencias Sociales se han establecido dos perspectivas teóricas, el positivismo o modelo racionalista-cuantitativo, y el naturalista o modelo cualitativo. El objetivo principal del modelo positivista es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos, y partir de estas elaborar las teorías científicas (Labra, 2013). Por el contrario, el modelo naturalista es aquel donde el sujeto observado es estudiado en su hábitat natural sin que exista intervención por parte del observador, según lo afirman algunos autores, como Chávez y Fernández (2021) y Flick (2004). Según Taylor y Bogdan (2000), la investigación naturalista produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

Estas primeras definiciones nos llevan a comprender que existen claras diferencias entre el enfoque cualitativo y el cuantitativo (Cook y Reichardt, 1986). En la siguiente tabla se pueden ver algunas de ellas:

Tabla 3

Comparativa entre el método cualitativo y cuantitativo.

Método cualitativo	Método cuantitativo
Emplea métodos cualitativos	Emplea métodos cuantitativos
Fenomenología y comprensión	Positivismo lógico
Observación sin control y naturalismo	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Perspectiva “ <i>desde dentro</i> ”	Perspectiva “ <i>desde fuera</i> ”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Válido	Fiable
No es generalizable	Es generalizable
Holista	Particularista
Realidad dinámica	Realidad estable

Fuente: tomado de Cook y Reichardt (1986).

El método cualitativo está caracterizado por la reflexión, la interpretación y la comprensión de los fenómenos desde diferentes perspectivas (Ulloa et al., 2017). La investigación cualitativa permite explorar las experiencias, perspectivas y significados que tienen los individuos en el contexto en el que se desempeñan. Además, es fundamental para capturar la complejidad y la riqueza de las interacciones humanas.

Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes métodos y técnicas. Según Rodríguez et al., (1999) se podrían definir algunos como: entrevistas, grupos de discusión, métodos de observación cualitativa, investigación etnográfica, análisis documental, análisis de contenido, estudios de caso etc. Para nuestra investigación hemos optado por un método que se sirve principalmente de entrevistas para su realización, hablamos del método biográfico-narrativo.

3.1.2. El método biográfico-narrativo

La investigación biográfico-narrativa ha tenido a lo largo del tiempo una gran repercusión en el mundo de la educación, ya que es un tipo de herramienta que permite explorar fenómenos en profundidad.

Por medio de esta metodología podemos conocer en primera persona las experiencias biográficas de una persona en un momento determinado de su vida (Bolívar y Porta, 2010). Esta particularidad constituye su propia riqueza y es la forma de abordar la cuestión narrativa desde el giro hermenéutico, la cual, dicho por otra parte, está intrínsecamente asociada a la investigación social (Gadamer, 1998).

De otro modo, en la investigación cualitativa, el enfoque biográfico-narrativo, tal y como han indicado Bolívar et al. (2001), tiene una identidad propia, recopilando datos y pudiéndolos analizar, pero, además, es la manera de crear en la investigación educativo y social, conocimiento. Por esta razón, se considera en la actualidad la investigación narrativa como un lugar de intersección y encuentro entre diversas áreas sociales, las cuales se relacionan con diversos saberes: como la historia oral e historia de vida, la teoría lingüística, la psicología y la antropología narrativa (Sonllewa, 2018).

“La historia de vida es el estudio y colección de documentos de vida que describen puntos cambiantes en una vida individual”, según Denzin (1989, p. 69). El relato de vida hace referencia a la visión que tiene el sujeto de sí mismo y de su entorno inmediato, mientras que en la historia de vida el individuo tiene una participación consciente en determinado acontecimiento (Bertaux, 1989; Cornejo et al., 2008).

De forma básica, el método biográfico puede aplicarse desde dos vertientes: historias de vida como estudios de caso y los relatos biográficos múltiples. En el primer caso, el entrevistador afronta un relato autobiográfico a través de varias entrevistas, por lo que el investigador (entrevistador) recoge el relato para posteriormente retocarlo y presentarlo (Sanz, 2005).

3.2. Diseño de la investigación

Nuestro estudio, asentado en el modelo de investigación cualitativa y configurado a través del método biográfico-narrativo, ha seguido cinco fases para su desarrollo. En las siguientes líneas expondremos cada una de estas fases, las cuales se han fundamentado en el trabajo de Codina (2018).

Definición del objeto de estudio

Tras unas entrevistas personales con la tutora y una aproximación a la literatura científica sobre el liderazgo pedagógico y la escuela rural, se decidió trabajar esta temática en la provincia de Soria. El tema escogido es la relación existente entre el liderazgo educativo y el entorno donde se desarrolla, con mención especial al entorno rural.

Diseño metodológico

Una vez definido el objetivo de la investigación, se estudiaron las alternativas posibles para poder llevar a buen fin el estudio. En este caso, se optó por un diseño de investigación cualitativo, asentado en el método biográfico-narrativo. Tras generar una carta de presentación (Anexo I) y preparar un consentimiento informado (Anexo II), se fue configurando la entrevista-cuestionario (Anexo III).

Optamos por un modelo de entrevista semiabierto y compuesto por una amplia batería de preguntas clasificadas en distintos bloques, siguiendo a Sonllea (2018). El primer bloque se centra en los orígenes y primeras experiencias educativas de los entrevistados. Posteriormente, el segundo bloque aglutina preguntas sobre la formación inicial de los entrevistados, así como sus motivaciones con respecto a la docencia. El tercer bloque está centrado en la práctica profesional como docente. El cuarto bloque engloba preguntas sobre la experiencia en la función directiva y su experiencia. El quinto bloque orbita sobre el liderazgo pedagógico. El sexto bloque inspecciona la labor docente con las familias, el entorno y el alumnado. Y el séptimo y último bloque corresponde con un cierre de la entrevista.

Posteriormente, se seleccionaron las personas participantes en la investigación. Los criterios de selección de los entrevistados han sido los siguientes: se ha pretendido que hubiera hombres y mujeres entre los escogidos, se ha intentado disponer de personas que ejerzan como directores en centros urbanos y de entorno rural, se ha intentado disponer de personas con edades diferentes, y, por último, se ha cuidado en seleccionar que todos los entrevistados tuvieran la misma cantidad de años en el puesto.

Finalmente, se decidió entrevistar a: directora de un CEIP de la capital soriana; director de un instituto de Soria capital y directora de un CRIE en la provincia de Soria. Una vez puestos en contacto con todos ellos a través de una carta de presentación del estudio (Anexo I), se convoca la primera visita con todos y cada uno de los entrevistados, donde se firma un consentimiento (Anexo II). Posteriormente, se realizan varias entrevistas, dependiendo el caso (Anexo III). La entrevista, realizada según el cuestionario, es grabada.

Con respecto a los cuestionarios empleados durante la entrevista, en el Anexo II se muestran los mismos.

Se plantea un cronograma de entrevistas según la Tabla 4. Los tiempos y fechas han sido pactados con todos los entrevistados, para no generar trastorno. Además, la entrevista ha sido totalmente individual, respetando en todo momento el horario pactado. Los tiempos de entrevista han sido respetados, y oscilan entre 30 y 60 minutos por sesión. Toda la información ha sido grabada para poder realizar una transcripción posterior. En la **Tabla 4** se muestran las fechas y tiempos de las diferentes entrevistas-encuestas realizadas con los 4 sujetos motivo de estudio.

Tabla 4

Cronología de las entrevistas.

Primera entrevista			
DMS	08/02/23	11:00/12:00	60 minutos
DHS	03/02/23	09:00/10:00	60 minutos
DMB	06/02/23	09:35/10:30	55 minutos
Segunda entrevista			
DMS	22/02/23	09:00/10:00	60 minutos
DHS	17/02/23	10:20/11:20	60 minutos
DMB	20/02/23	10:00/11:00	60 minutos
Tercera entrevista			
DMS	02/03/23	09:35/10:35	60 minutos
DHS	24/02/23	09:00/10:00	60 minutos
DMB	28/02/23	08:45/09:45	50 minutos
Cuarta entrevista			
DMS	13/03/23	12:00/12:55	55 minutos
DHS	10/03/23	09:00/10:00	60 minutos
DMB	06/03/23	09:50/10:50	60 minutos

Fuente: elaboración propia

Contamos con un total de doce entrevistas para realizar nuestro estudio.

Procesamiento de la información

Una vez finalizadas las entrevistas, estas fueron transcritas y entregada a su autor, para que pudiera hacer los cambios y sugerencias que considerase oportunos.

Posteriormente, con la información recogida, fuimos haciendo categorías y subcategorías inductivas, que nos permitieron extraer las principales conclusiones en este TFM. Las

cuestiones planteadas en el estudio persiguen encontrar una relación con los objetivos presentados en este.

A continuación, se enumeran estas categorías y subcategorías

- Experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud:
 - Educación familiar.
 - Educación escolar.
 - Educación social.
- Experiencias sobre su práctica profesional:
 - El acceso a la función docente.
 - Inicios de la profesión.
 - Práctica profesional.
- Vivencias profesionales en es su práctica docente:
 - Cómo llegan a la función directiva y qué les mueve a presentarte como directores.
 - Cómo valoran la experiencia en la dirección.
 - Cómo afecta el entorno a su función directiva.

Resultados

A partir de la fase anterior, los resultados principales pueden ser expuestos según las tres grandes agrupaciones ya mencionadas. Hay que comentar, que el análisis realizado se hizo con las voces de los participantes, para, posteriormente, conformar los resultados con mis propias palabras en unión con las suyas. Las palabras de los entrevistados aparecerán seguidas de la siguiente codificación:

- Directora del CEIP de Soria capital: DMS.
- Director del IES de Soria capital: DHS.
- Directora del CRIE del pueblo de Soria: DMB.

Se ha decidido mantener el anonimato de las personas que participan en el estudio para garantizar los códigos éticos del estudio.

3.3. Códigos éticos

La protección de la intimidad de los participantes es algo muy importante en este TFM, por tanto, el anonimato de los participantes, aún a expensas de poder ser en sí una forma de exclusión, ha sido una pieza fundamental en el estudio de Moriña (2017).

El simple pacto con el entrevistado a través de un formulario de consentimiento puede conllevar cierto riesgo, ya que puede ocultar en cierta medida acciones del proceso posterior que el entrevistado desconoce. En este sentido, se han seguido una serie de pautas éticas por Sonlleva (2013):

- Una vez transcritas las entrevistas, lo escrito es informado al entrevistado, por si quiere eliminar alguna cuestión delicada. En nuestro caso, no ha sido necesario manipular la transcripción.

- Las entrevistas han sido grabadas, a fin de tratar de conseguir un ambiente íntimo, pero dichas grabaciones no se harán públicas.
- Se les ha dado la opción a los protagonistas de abandonar el estudio en cualquier fase de este.
- Las entrevistas han tratado de ser no invasivas, esto es, se ha dado total libertad a los entrevistados para poder responder a las preguntas formuladas con total libertad.
- En la medida de lo posible, se informará de los avances más relevantes consecuencia del estudio planteado.

La relación entre el investigador y el entrevistado supone una relación emocional que no se consigue en otro proceso cualitativo que no sea el abordado en este estudio. Esa permeabilidad de las emociones en el discurso grabado es siempre evidente en esta técnica, y debe tenerse presente (Troncoso et al., 2017).

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los principales resultados obtenidos a partir del trabajo de campo realizado. Como se ha explicado en el capítulo anterior, se ha empleado un sistema de categorización inductivo que nos ha llevado a descubrir tres categorías. La primera categoría tiene que ver con las experiencias educativas, en la infancia y juventud, de los entrevistados. Dentro de esta categoría, analizamos su educación familiar, escolar y social. En la segunda categoría analizamos su práctica profesional. La categoría se subdividirá en tres subcategorías: la formación inicial vivida, los recuerdos sobre los comienzos en la profesión y la práctica profesional desarrollada. Por último, la tercera categoría estará centrada en las experiencias profesionales. Dentro de esta categoría, analizaremos la función directiva, la valoración de esta experiencia y cómo afecta el entorno a dicha función.

4.1. Experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud

Los participantes recuerdan sus primeras experiencias educativas de forma muy diferente a las que podría vivir el alumnado en estos tiempos. Según los entrevistados, existen diferencias notables en las características del profesorado de hoy en día, por ejemplo, en las formas de enseñanza. En sus experiencias educativas infantiles y juveniles, aprendieron a través de una enseñanza memorística y poco flexible. Algunas de estas experiencias están acompañadas por el desplazamiento a zonas rurales y urbanas por condiciones familiares.

A continuación, reflexionaremos sobre cómo estas experiencias vividas influyeron en la creación de su identidad personal y profesional. Los resultados de esta categoría se presentarán de acuerdo con tres temáticas: educación familiar, educación escolar y educación social.

4.1.1. Educación familiar

Los protagonistas muestran cómo el nivel de estudios y el nivel socioeconómico de los progenitores, fue heredado del periodo de la dictadura franquista lo cual condicionó, en algunos casos, la educación recibida. Diversos estudios previos, como el de Sonllea (2018), indican que un amplio número de familias (especialmente rurales) tuvieron que determinar cuáles de sus hijos asistirían a la escuela y quiénes no podrían hacerlo, ya que por razones económicas necesitarían su mano de obra para poder subsistir. Generalmente, se optaba por apostar por los hombres para que recibieran esta educación, como lo cuentan nuestros participantes.

La economía estaba marcada por el trabajo del campo y sus frutos, solo en el caso de DMB, que sus padres eran docentes y contaban con un salario fijo y estable, esta situación queda al margen.

De este modo, DHS indica que al ser uno de los hermanos menores tuvo la oportunidad de estudiar, a diferencia de sus hermanos varones mayores, quienes no pudieron hacerlo y tuvieron que dedicarse a las tareas del campo, “porque no había tantas posibilidades”. (DHS).

Quienes tuvieron la oportunidad de ir a la escuela, experimentaron una educación adoctrinadora. La figura del docente de aquel tiempo se percibe en los alumnos con menos recursos, como una figura de respeto y admiración (Sonlleva, 2013). La forma de enseñar y aprender influirá en el aprendizaje del alumnado y en la forma que realizará su práctica docente.

La visión del alumno a veces es engañosa, ya que en ocasiones el niño tiende a tener una percepción de su educación como un proceso positivo y poco crítico. El docente será una figura recordada por la labor educadora realizada en colaboración con otros agentes sociales.

Es una época en la que no eres tan consciente de que te estás formando, porque eres pequeña, lo ves todo como un juego dividido entre las normas y la diversión, y luego todos esos patrones de conducta que ves en tus docentes tratas de imitarlos o reproducirlos cuando eres mayor. (DMB).

En el caso de los protagonistas del entorno rural, es necesario destacar que los docentes aportaban una serie de conocimientos que no podían ser cubiertos por los padres en el entorno familiar, debido principalmente a la falta de conocimientos (y en ocasiones tiempo) de estos. Las familias se convierten, por tanto, en agentes que apoyan a los docentes en su labor educadora.

Todos los protagonistas hacen notar la fuerte relación existente entre la educación inicial que recibieron y la constante presencia de la religión en sus vivencias (Dietz, 2008). Indica una de nuestras participantes que, en aquel tiempo, la presencia religiosa en toda la sociedad española era enorme, tanto, que para algunas familias era imprescindible que la labor educacional estuviera en manos de las congregaciones religiosas.

Asistí a un colegio de monjas que era muy estricto, yo no había llevado nunca uniforme y fue muy estresante para mí, esa falta de libertad y exceso de normas. (DMB).

Para nuestro trabajo es importante señalar que esta influencia religiosa sobre la infancia era mayor en entornos rurales que en urbanos.

En estos mismos entornos, además, el adulto tenía un papel educador muy importante. Los niños podían ser reprendidos con total libertad por el resto de los vecinos, y esto estaba bien aceptado por el entorno familiar. Esto que acabamos de presentar no estaba tan presente en el entorno urbano, ya que la propia realidad de la ciudad hacía que no existiera tanta proximidad entre el ciudadano y en niño.

4.1.2. Educación escolar

A finales de los setenta del siglo pasado, la educación estaba asentada sobre un sistema basado en reglas estrictas y en una disciplina autoritaria. A pesar de las normas y condicionantes de la época, nuestros participantes se sienten bastante afortunados, porque sus maestros se preocupaban por el aprendizaje del alumnado. Tal y como es el caso de una de nuestras entrevistadas que creció en un entorno rural, quien afirma que sus maestros de escuela eran bastante cariñosos y tenían una relación muy cercana con toda la comunidad.

Por otro lado, en el caso de nuestra participante DMS, quien estudio en un entorno urbano, la protagonista afirma que no tuvo la oportunidad de sentir un trato especial por parte de los docentes o la comunidad educativa en general.

Otro aspecto relevante de nuestros participantes es la tipología de la educación que recibieron, influida por el entorno de la escuela. Quienes estudiaron en entornos rurales lo hicieron en aulas multinivel y tenían compañeros mayores y menores en el aula con los que podían aprender de forma dinámica.

DHS, quien estudio en una zona rural hasta los 8 años, recuerda que tenía que desplazarse en un pequeño autobús que les iba buscando a todos los niños de los pueblos aledaños, para llevarlos al otro pueblo donde asistían a la escuela y comían, porque tenían horario de mañana y de tarde. Para nuestro protagonista, esto supuso una experiencia vital muy interesante, ya que le permitía relacionarse con niños de distintas localidades (Boix, 2011).

Otro elemento importante que aportaron nuestros participantes fue la influencia que pudieron llegar a tener algunos de sus docentes en ellos. En algún punto, estos maestros resaltaron y destacaron entre los otros por la implicación en su proceso de aprendizaje tanto que, hoy en día, los consideran como referentes en su práctica docente.

Nuestros participantes destacan las grandes diferencias que existían entre los maestros de la escuela rural y los de la escuela urbana. Estas desigualdades, según indican los entrevistados, están en las relaciones y cercanía entre profesionales, así como la comunicación con la familia.

Por otra parte, en los primeros años de formación escolar, nuestros participantes señalan que las normas eran impuestas más que por los progenitores, por los docentes, quienes tenían todo el poder sobre el alumnado.

En la educación que recibí en mis primeros años de vida, no se valoraba ni se tenían en cuenta los pensamientos ni sentimientos del alumnado por parte del profesorado, la parte psicológica estaba completamente abandonada, lo cual me ha marcado mucho hoy en día. (DMB).

Además del poder y reconocimiento que tenían los docentes en esos primeros años, la metodología empleada por el profesorado era completamente expositiva, con clases magistrales y con poca participación por parte del alumnado (Hidalgo y Serrano, 2014).

En cuanto a los docentes de la escuela rural, además de tener una cercanía con la comunidad educativa, como ya hemos comentado en párrafos anteriores, los entrevistados indican que la implicación en el proceso de aprendizaje del alumnado se desarrolla de una forma implícita, la cual le permite al profesorado conocer y reconocer todas aquellas características positivas y aspectos mejorables que puede presentar el alumnado.

Con referencia a la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la zona rural, destacan nuestros participantes que la autonomía del aprendizaje del alumnado se presenta de diversas formas, las cuales enriquecen este proceso ya que permite responder a múltiples y distintas demandas curriculares, con lo cual, al trabajar con distintas edades y distintos ritmos de aprendizaje se podría decir que se adquieren distintos conocimientos, los cuales se realizan en un mismo tiempo y espacio.

Tal y como han señalado anteriormente los entrevistados, las características del alumnado de una escuela rural, en la que hay tanta diversidad, permite que exista una colaboración continuada, no solo entre el maestro y el alumno, sino además entre el propio alumnado.

La maestra que teníamos, además de todo, es que la maestra no solo era la que nos enseñaba a nosotros, sino que además los alumnos mayores, también eran de alguna manera pupilos que nos enseñaban a los más pequeños. De hecho, recientemente estuve con alguna de las pupilas mayores y recordamos precisamente esa vivencia, donde a ella le enseñaban las cuentas, las sumas, las restas y todas esas cosas. (DHS).

En cuanto a la escuela urbana, indican los participantes que el maestro tiene un rol clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En estos entornos el maestro es quien marca el ritmo de enseñanza para con el alumnado y su relación es mucho más fría.

Tras la educación primaria, nuestros protagonistas vivieron de distinta forma sus experiencias educativas secundarias, una vez más, marcadas por el entorno.

Entonces, hacíamos hasta octavo (EGB), y pasábamos a BUP con ya catorce años, no como ahora, entonces eras más adolescente, no estabas tan arropado como en Primaria o en EGB y entonces, de repente, libertad y más independencia. (DMB).

Para algunos de nuestros entrevistados, el salto de la escuela a la educación secundaria supuso algo apasionante, ya que les permitió experimentar un cambio vivencial en toda regla. En el caso que citamos a continuación, no existió transición del entorno rural al urbano, ya que el entrevistado pasó de escuela en ciudad a FP en ciudad.

La verdad es que yo podría decir que fue una puesta o vivencia apasionante, porque yo cambié de la escuela y me fui hacia el mundo de la FP, entonces para mí fue una cuestión que me atraía muchísimo. Entonces, para mí fue un salto de los más apasionante, porque de alguna manera cambiaba un poco la forma de ver la vida, de niño a adolescente con otras obligaciones y retos que nunca había tenido. (DHS).

DMB sí realizó el cambio del entorno rural al urbano al pasar al instituto. En este caso, la vivencia fue positiva en cuanto a la experiencia personal y disponer de cierta libertad, pero también pudo sentir la rigidez de una institución secundaria alejada de la experiencia cercana con el entorno en la que había sido educada con anterioridad.

La experiencia en el Bachillerato fue muy importante y llena de normas, la edad, el núcleo era diferente, ya no podías hacer las enseñanzas del instituto, el Bachillerato en tu localidad, entonces te tenías que trasladar. Mi época era una época en que todavía tenías que ir a Soria y en muchos casos quedarte toda la semana allí a convivir con otras chicas de tu edad del instituto, o sea, irse a un internado concertado porque los públicos todavía no tenían las mismas características, o tus padres pensaban que no las tenían, y lo hacían por tu bien. (DMB).

4.1.3. Educación social

A partir de los testimonios de los protagonistas se aprecia que, tanto en el entorno urbano como rural, en la etapa infantil se suelen hacer fuertes lazos de amistad y en la mayoría de las ocasiones, fruto de las relaciones que se establecen en el entorno educativo.

A mí sí que me vienen muy buenos recuerdos, ya que sí que estuve con muchos niños en todo mi entorno. Yo era relativamente pequeño cuando iba con ellos, me sentía libre. (DHS).

En el caso de los entrevistados que tuvieron la oportunidad de vivir y estudiar en entornos rurales, las actividades que se realizaban fuera del horario escolar estaban relacionadas directamente con la vida del pueblo (DHS y DMB). Esto demuestra que en el entorno rural los alumnos están mucho más en contacto con el medio y que el profesorado puede contar con herramientas muy potentes para potenciar el aprendizaje. Además, este tipo de enseñanza en el entorno rural hace crear unos vínculos muy interesantes con el entorno, los entrevistados educados en el entorno rural tienen un recuerdo grato de este tipo de actividades.

Sobre todo, nos servía para socializar también, porque al ser un pueblo muy pequeñito, el hecho de podernos ir a otros pueblos, pues de verdad nos permitía de alguna forma de socializar. (DHS).

Por otra parte, los participantes que estudiaron y crecieron en entornos urbanos, afirman que compartían actividades con niños de su misma edad y que las actividades escolares no se relacionaban mucho con las actividades que hacían los niños fuera de la escuela. Lo anterior debe verse desde dos perspectivas, por un lado, en el entorno urbano es complicado relacionarte con alumnos de diferentes edades y, por otro lado, las actividades en el entorno urbano son mucho más rígidas, y el profesorado no tiene tanta flexibilidad para realizar actividades complementarias.

Pues muchas cosas, entre ellas el compartir con personas de tu misma edad, reírnos mucho y escapar de las trastadas de las monjas, portarnos lo mejor posible para que nuestros padres no tuvieran quejas etc. (DMB).

4.2. Experiencias en la práctica profesional

Los caminos que han conducido a nuestros participantes a elegir sus carreras profesionales son completamente diferentes, así como esa intencionalidad o deseo de ser maestro o maestra.

4.2.1. Formación inicial de los protagonistas

Al finalizar los estudios secundarios, dos de nuestras participantes tenían una fuerte motivación por continuar con los estudios de Magisterio, originada por sus experiencias educativas previas (DMS y DMB).

DHS, por el contrario, no tenía ninguna intención de hacer estudios de Magisterio y estudió fuera de Soria Ingeniería de Telecomunicaciones.

En el caso de una de nuestras protagonistas, la decisión de formarse en Magisterio fue impulsada por sus malas experiencias con los docentes en lugar de por las buenas.

Pues, sobre todo, yo creo que me impulsaron más mis malos maestros que los buenos, ósea entiéndeme, yo no quiero que, si el día de mañana hay niños, se encuentren con una persona que les enseñe así o que no les guste enseñar (...). (DMB).

Nuestra segunda entrevistada no pudo acceder a la titulación de Filología Hispánica, que quería cursar como primera opción, pero tenía también un claro interés por los estudios de Magisterio y, por lo tanto, decidió cursar esta titulación.

Siempre me había gustado la educación, igual hubiera ido por Filología Hispánica o por otro tipo de carrera, pero un poco, bueno, pues las notas de Bachillerato tal me determinaron por ahí, de lo cual me alegro todo el tiempo. Yo me especialicé en Lenguaje Inglés, un poco porque ya era de letras, ya venías determinada desde el Bachillerato. (DMS).

En cuanto a nuestro protagonista masculino, decidió cursar Ingeniería en Telecomunicaciones. Una vez finalizada la carrera de ingeniería, nuestro protagonista se planteó dedicarse a la carrera de Magisterio.

Aunque no estudié inicialmente para dedicarme al magisterio, la decisión la tomé cuando me animaron mis amigos ya docentes. (DHS).

Nuestra primera protagonista afirma que en esta etapa de formación inicial tuvo contacto con algunos docentes que le influyeron en la construcción de su identidad profesional.

Él siempre intentaba sacarnos proyectos que a nosotros nos gustaran, más allá de lo que había de contenidos del centro. Porque antes era venir, dar la lección

magistral y de esto te lo aprendes y te vas a tu casa. Y recuerdo que nos ayudó, nos enseñó a hacer injertos en rosales, porque había leído lo de los rosales. Luego nos metía en proyectos de Nestlé y que hacíamos unos collages. Yo era la primera vez que hacía collage, y aquello me encantó, del grupo Nestlé, que luego daban unos premios aparte y nos recompensaban con chocolate; y me llegó mucho. (DMB).

Sin embargo, se aprecia una crítica por parte de las participantes sobre la formación didáctica impartida en las Escuelas de Magisterio, que principalmente viene motivada porque los docentes no son maestros.

Bueno, sólida, sólida. A mí, una de las cosas que me llama mucho la atención es que, en todas las profesiones, los que las imparten los médicos, imparten las clases médicos. Derecho imparten las clases abogados. Fisio imparten las clases fisio. Y a mí una de las cosas que me sigue llamando mucho la atención y que en las que creo que debería de cambiar el tema es que hay pocos maestros dando clases en magisterio. Son generalmente gente que no es maestra, que no digo que sean malos profesionales, pero no tienen la visión de un maestro. Yo lo he comentado a veces con profes de magisterio. Es que buscas maestros en la escuela de magisterio y no hay ninguno. No hay ninguno. Entonces, es muy difícil, hay muchos de ellos que se preocupan. (DMS).

Nuestro protagonista, que venía de ingeniería, consideró que lo estudiado no le aportó para su carrera profesional, debido principalmente a su enfoque totalmente teórico.

Muy poca cosa, la organización teníamos que hacerla nosotros mismos sobre la marcha. Poca cosa. Las asignaturas relacionadas con las nuevas tecnologías me gustaban más. Me pareció una formación completamente teórica, que no me aportó unas bases firmes para el desarrollo de la carrera en mi vida real. (DHS).

Todos ellos coinciden en que la formación recibida tenía no tenía el carácter práctico esperado y que tampoco les capacitó para realizar otras labores de gestión que no fueran las escolares.

4.2.2. Inicios en la profesión

Nuestros participantes iniciaron su profesión como docentes aproximadamente a la edad de 22 y 23 años, todos y todas tuvieron la misma sensación de no estar preparados para ejercer esta práctica docente y de que la preparación didáctica fue poca y en algunos casos nula. Todos aprobaron las oposiciones la primera vez que se presentaron. Las dos mujeres tenían clara su vocación y un interés por la educación de los niños.

Directamente entré a la universidad, en Valladolid, no sabía si me iba a gustar o no el Magisterio, de verdad. Yo fui una niña que no destacaba en absolutamente nada. Había asignaturas que para mí eran el desencanto total, sí que me gustaban los niños entonces, y yo creía que era mi opción y la verdad es que me encantó la

carrera, fue muy liviana para mí porque todo aquello que tratábamos me interesaba mucho. (DMB).

En cambio, el acceso a la profesión de Magisterio para nuestro entrevistado fue por influencia de sus amigos.

Yo no tenía ninguna intencionalidad de ejercer como maestro, me veía en una empresa ganándome la vida como Ingeniero. Un amigo me animó a acompañarlo a las oposiciones, las presenté y a la primera quedé dentro. Mi primer destino fue en un instituto de Madrid, justo ahí dije esto es lo mío y aquí estoy feliz. (DHS).

Para todos los protagonistas tras aprobar la oposición de acceso al cuerpo docente, el magisterio supuso su primera oportunidad laboral. Además, en todos los casos, este acceso al cuerpo de docentes les supuso no poder escoger destino en la plaza. Esta situación fue la que llevó a todos ellos a entrar en contacto con la educación en entornos rurales.

Fui a un centro rural. El hecho de que yo soy de una zona rural, pues para nada me importaba hacerlo en un centro rural. La aglomeración de trabajo que teníamos era total. No ves desde fuera la cantidad de trabajo que tienes en un centro rural, recuerdo que era un aula de Infantil con 3 edades diferentes, casi 22 niños, con alumnado con diferentes problemáticas. Entonces, yo estaba como loca y estaba encantada de la vida, pero es que era de mañana, tarde y noche, trabajando para que el aula fluyera y tener todo aquello que necesitaba con y para los estudiantes. (DMB).

Nuestros participantes consideran que, ante la falta de formación didáctica recibida, en la mayoría de los casos reprodujeron lo que habían vivido como alumnos.

Para nada, en la parte académica sí que lo estas, más en esa práctica directa con el alumnado, el mundo de un centro, pues considero que no. (DMB).

Sin embargo, de estas primeras experiencias recuerdan el valor del compañerismo y cómo fueron aprendiendo del entorno que rodeaba a la escuela.

4.2.3. Práctica profesional como docente

Explican los participantes que, en la práctica profesional, a comienzos de la carrera, fue fundamental el apoyo de los compañeros de profesión.

Además, todos ellos comenzaron en un entorno rural, lo que les permitió descubrir la diferencia entre lo que les habían contado, lo que era un aula en una escuela rural y lo que se encontraron. Inicialmente esto fue un agobio para algunos de ellos, pero, a su vez, se convirtió en un reto profesional, el cual supieron afrontar. Una de nuestras protagonistas se limitaba a repetir lo que había aprendido en prácticas. Nuestra otra protagonista, que se había criado en un entorno rural, no le afectó tanto que su primer destino fuera en la escuela rural, ya que estaba familiarizada con estas metodologías de trabajo, y con el entorno desde su infancia.

Al principio era un gran agobio, programaciones de diferentes edades, programaciones individualizadas para los niños que lo necesitaban, compartir en el aula las actividades, llevarlas a término. Yo pensaba que las actividades que tu programabas tenías que llevarlas a término. Luego te das cuenta con el tiempo que no. Que no es lo importante. Lo importante es hacer la actividad e intentar llevarla a término. Pero muchas veces los niños te dan otra visión de la actividad y te llevan por otro trabajo. Porque ellos les interesa más, porque en ese momento les motiva. Y tú eres también la que se tiene que adaptar a ese trabajo. No los niños a tu trabajo. (DMB).

Nuestro protagonista masculino se sintió muy arropado, ya que comenzó a trabajar con un compañero con mucha experiencia, quien le guio al comienzo de su trayectoria.

En mi caso, no había trabajado nunca, ¿vale? Pero sí que es cierto que me sentí arropado porque trabajábamos siempre en parejas, porque eran materias muy prácticas y entonces siempre estábamos dos en el aula. La ventaja que tenía eso, era que la experiencia de alumnos, y yo no tenía experiencia, pues el que me acompañaba a mí sí que tenía experiencia. Y lo que sí que me encontré es que en una de las aulas era el más joven de todos, incluido de los alumnos, porque éramos todos nuevos. (DHS).

Con respecto al entorno, en el caso de la protagonista que se había creado en el pueblo, su primer destino coincidió con un pueblo cercano al suyo, y esto le supuso una experiencia reafirmadora y muy grata, ya que se sentía como en familia.

La verdad, muy buena, tenía compañeros que conocía de Soria o del instituto así que también algunos del pueblo me conocían por la familia y tal, entonces todo estuvo bien, me sentí muy acogida. (DMB).

En cuanto a la práctica diaria en el aula tenían un amplio conocimiento teórico didáctico, más luego cuando se enfrentaron al alumnado, fue necesario ir forjando su propia manera de ejercer e implantar tus propias metodologías para ir aprendiendo sobre la marcha. Y esto queda demostrado con el siguiente comentario de DMS, donde asegura que es fundamental y necesario el reciclaje del docente.

Es una profesión en la que estamos continuamente reciclándonos y aprendiendo. (DMS).

Las adaptaciones que han tenido que afrontar nuestros participantes a lo largo de su experiencia profesional se han realizado cada curso, por la diversidad de alumnado, las familias y la comunidad en general.

4.3. Vivencias profesionales en es su práctica directiva

En el ejercicio de la función directiva de un centro educativo, se encuentran de forma implícita tres pilares importantes: el liderazgo, la gestión, y la mediación. Todos ellos son aspectos fundamentales en el desarrollo de las funciones de todo centro educativo, los

cuales se deben cumplir en concordancia con el conocimiento y adaptación del entorno en el que se encuentra.

4.3.1. Cómo llegan a la función directiva y qué les mueve a presentarte como directores

En el caso de nuestros participantes, todos accedieron a la dirección del centro educativo de forma accidental y sin ningún tipo de preparación.

Todo este proceso y adaptación se produjo sobre la marcha. Esto le ocurrió a nuestro entrevistado DHB, ya que parece que llegó al puesto de dirección por pura coincidencia.

Realmente fue algo inesperado. Cambió la dirección del centro y alguien externo presentó un proyecto de dirección. Yo no tenía intención de entrar en la dirección ni en el equipo directivo para nada. Pero, por circunstancias, a esa persona no le apoyó nadie. A veces las cosas funcionan así. Pues por circunstancias me pidieron que apoyara en el equipo directivo a esta persona, porque no había otra persona. Yo tenía varios años aquí y conocía todo del centro. Entonces, entré como secretaria de esa otra persona que presentó proyecto. Con el tiempo todo se empezó a desbordar, digámoslo así. La persona que vino a la dirección del centro no conocía el centro. Empezaron a generarse problemáticas y él, por determinados motivos cogió la baja. Entonces en ese momento me vi en la tarea de hacerlo. (DMB).

A través de los relatos de los protagonistas advertimos cómo en los centros rurales, en algunas ocasiones, se comienza a ejercer en la dirección sin un proyecto previo y con pocos conocimientos de liderazgo pedagógico.

Pues mira, a mí me trasladaron o pedí traslado a este centro hace nueve años y nada más llegar, la directora que tenía este puesto dejó la dirección y me nombraron, porque no hubo voluntarios. Y, entonces, estuve cuatro años sin proyecto, porque no fue una cosa voluntaria. Yo acababa de llegar al centro, no sabía ni conocía todavía la dinámica del centro ni nada, pero hubo un proceso de cambio de dirección, no hubo candidatos, y el director provincial, que puede ocurrir, me nombró. (DMS).

En este caso, todos nuestros participantes han presentado un mismo patrón de acceso a la dirección, que podemos resumir en casi una obligación. Esto nos permite afirmar que en nuestro caso no existían motivaciones personales previas para acometer el acceso a la dirección de un centro educativo. Además, todos ellos sostienen la falta de formación previa al acceso del cuerpo directivo, por lo que, si esto lo unimos a la imposición de la gestión directiva, en algunos casos, puede convertirse en un problema inicial complicado de afrontar.

4.3.2. Cómo valoran la experiencia en la dirección

Es necesario destacar que todos nuestros protagonistas llevan en estos momentos 8 años en el puesto de dirección, y a ninguno le importaría continuar en el cargo que actualmente están desempeñando.

Como ya lo hemos comentado en los párrafos anteriores, nuestros participantes llegaron de forma accidental a la dirección del centro con lo cual, para todos y cada uno de ellos fue una sorpresa. Sin embargo, consideran que ha sido una de las mejores experiencias en su vida y la valoran de forma muy positiva, además de que les proporciona un aprendizaje continuado en todos los sentidos.

Sobre todo, la implicación que tienes con el profesor, con el alumnado, es como tu gran familia, el conjunto de las personas, ¿sabes? El que puedas llegar a formar personas que llegan con muy poquitos medios y llegan al nivel de los que tienen grandes medios, que todos logremos llegar. Esa igualdad de la que hablamos, ¿no? Darle a cada uno lo que necesita para poder llegar a ser persona. Lo más importante de este trabajo es vivir dentro de la educación y hacer la educación para la vida, no para el momento. También el darles importancia a las cosas reales. Y lo primero que tiene importancia son las personas. Todas, los niños, por niños, los profesores por profesores y el personal que no profesor, pero que está aquí. Pues al hacer ese conjunto todos entiendes la educación de una manera global. Tú no sabes, ¿dónde vas a terminar en esta vida y a dónde vas a trabajar o con quién vas a trabajar o de quién vas a necesitar o quiénes te van a quedar? Y esa es, yo creo que es la idea de valor principal. (DMB).

Otra de nuestras protagonistas destaca el hecho de que la dirección le permite tener una visión global de todos sus alumnos, y le enorgullece poder ver su desarrollo personal y educacional hasta que abandonan la escuela.

El contacto con mis niños y el verlos crecer en nuestro centro, luego verlos formarse y convertirse en personas de bien, útiles y para la sociedad. (DMS).

Nuestro protagonista masculino también destaca que su labor directiva sirve para la ayuda de determinados alumnos, y que esta labor es altamente gratificante para él.

Me gusta mucho cuando sacas una persona adelante o le reconduces eso no tiene precio. Encontrar personas que pasaron por aquí y que te digan menos mal que estuvisteis ahí, para mí eso no tiene precio. (DHS).

Para los entrevistados es fundamental, el tener como regla general la convicción de que no se puede dirigir un centro solo, es decir, es indispensable que este trabajo sea en equipo desde un liderazgo compartido, adaptándose a las necesidades propias del mismo centro.

En una zona rural, en el equipo directivo somos dos personas o persona y media que tenemos al mismo tiempo que dar nuestras clases. Haces gestión económica de centro, haces gestión de personal, haces acción de alumnos, haces raleos, haces

comedores, haces de todo para salir andante. Trabajamos desde un liderazgo compartido, principalmente. (DMB).

Además, a través de sus testimonios se aprecia que la dirección en centros rurales y urbanos es completamente diferente. De los primeros destacan la falta de recursos personales y los problemas que se suelen generar a la hora de realizar labores de gestión en diferentes centros. De los segundos, los problemas referidos al abundante número de estudiantes.

4.3.3. Cómo afecta el entorno a su función directiva

Los entrevistados consideran que existen diferencias significativas en el ejercicio de la dirección de un centro, las cuales están tan sujetas al lugar en el que se desarrolle esta función.

Dicho esto, hay un número de factores que afectan de forma directa la función directiva en general y que suelen venir determinados por el medio en el que se desarrolle. Tal y como es el caso del número de estudiantes, el acceso al centro, el tamaño del centro, el profesorado, las subvenciones entre otras cosas. Con lo cual, en un entorno rural existe un número más reducido de estudiantes, lo que permite tener un acercamiento más directo a las familias, el alumnado y el profesorado.

En cuanto a la escuela, sí que influye el entorno, es completamente diferente, partiendo incluso de la programación ya que por lo general en las escuelas rurales se tiene aulas multinivel y el acceso del alumnado es diferente. El tamaño y la capacidad de alumnado es completamente diferente. (DMB)

Por otra parte, en el entorno urbano la función directiva en los centros educativos está condicionada, por el tamaño del centro, su organización y el número de estudiantes.

En cuanto al volumen de trabajo y la responsabilidad, consideran los entrevistados que, aunque existan dichas diferencias ya comentadas en párrafos anteriores, la carga burocrática administrativa que se presentan en los dos escenarios es muy elevada. También se explica que el grado de complejidad en la dirección de un centro educativo es independiente del entorno en el que está circunscrito.

Ni fácil ni difícil, es algo contundente, se requiere de un gran compromiso a todos los niveles, tienes que conocer tu centro además del ritmo de trabajo y sobre todo el respeto por toda esa comunidad de la que haces parte. (DMB).

Una de las protagonistas femeninas explica que para ejercer el liderazgo en un centro rural es importante tener presente el entorno, ser una persona dialogante y tratar de resolver los conflictos de forma pausada.

A veces es fácil y otras veces es muy difícil. Más que fácil es que debes tener mucha calma y mucha mano izquierda, porque las cosas se solucionan mejor dialogando que yendo a las bravas. Y como seas muy rígido es complicado resolver conflictos y no aguantas la presión que tenemos, no la aguantas. (DMS).

En los centros urbanos, los problemas suelen transitar entre la gran carga burocrática, la coordinación entre profesionales y la posibilidad de que los docentes compartan un objetivo común.

Es difícil. Entonces es que nosotros como equipo directivo, es que no solamente dirigimos a personas, pero también tienes una parte administrativa muy grande. Entonces, aunar esas dos cosas no es fácil. Eso es lo más difícil, el hecho de que puedas atender adecuadamente a tus compañeros, a tus alumnos y a todo el personal, porque no solamente estamos hablando de docentes, sino personal no docente, personal de limpieza, no sé qué. Intentar aunar todo es muy difícil e intentar que todo el mundo se sienta a gusto dentro de su trabajo es también difícil. Entonces, seguramente esa es la labor más complicada, la parte de las personas, porque la parte de los papeles, como decimos, es que tenemos una burocracia tremenda. (DHS).

Algunos protagonistas afirman que, en esta labor de liderazgo, sobre todo en los entornos rurales, juegan un papel muy importante para garantizar el buen desarrollo de la labor directiva las familias y el entorno.

En nuestro centro están completamente integradas las familias, participan en todas las actividades como sea posible, existe una implicación bastante significativa y productiva. Imagínate que ellos nos proponen cosas todo en tiempo, así que esto es muy bonito (...). Nuestras familias conocen nuestros proyectos, socializan con ellos, participan. (DMB).

Esta participación es menor en el caso de las instituciones escolares urbanas, donde se aprecia que, aunque las familias son consideradas un agente importante, su participación en las actividades del centro y en el proyecto directivo es mucho menor.

Por otro lado, se aprecia que, aunque la implicación de los profesionales en el ejercicio de la dirección es similar en centros rurales y en urbanos, en los primeros esta implicación es mucho más cercana y arrastra no solo a la dirección del centro, sino también a otros agentes implicados en la labor educativa del centro.

Lo entiendo como esa forma de implicación total, que se pueda llegar a tener entre dirección, el centro y comunidad en general, debe hacerse de forma compartida y sin que la burocracia permita que existan diferencias que dividan. Se trata de acompañar y guiar a todos los niveles en un trabajo cooperativo de centro. Darle esa autonomía al profesorado en la participación de proyectos y actividades a realizar, recibir y aportar propuestas de forma conjunta. (DMB).

En relación con lo anteriormente referido, también es importante destacar que todos nuestros participantes tienen una visión similar de lo que significa ser un líder en un centro educativo, hablando de una persona comprometida. Sin embargo, esta visión difiere si nos fijamos en el entorno. Mientras la directora de un centro rural explica que este líder debe ser: esa persona en la que se puede confiar y apoyar, así como esa persona que tiene

esa capacidad para liderar de forma positiva y compartida con conocimiento total de su entorno y de toda su comunidad educativa (DMB).

La directora de un centro urbano menciona que la labor del director es la de un gestor. “Somos gestores que estamos en un punto intermedio entre la administración y la comunidad educativa”. (DMS).

Por todo ello, se aprecian diferencias claras con relación a cómo afecta el entorno a la labor directiva.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

A partir de los resultados presentados en el capítulo anterior, en el presente capítulo se realizará una discusión de los datos. Para ello, nos centraremos en los tres temas principales mostrados en los resultados, a saber: experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud; experiencias en la práctica profesional; y vivencias profesionales en su práctica directiva.

5.1. Experiencias educativas de los participantes en la infancia y la juventud

En esta primera categoría del análisis, nos detenemos en los primeros años de escolarización de nuestros participantes. Todos los protagonistas vivieron un periodo educativo marcado por la dictadura franquista. El nivel socioeconómico de las familias tuvo consecuencias en la educación de los hijos, como, por ejemplo, que no todos los hijos de familias rurales con pocos recursos podían asistir a la escuela, en especial los hermanos mayores que tenían que ayudar en la casa. Lo anteriormente expuesto coincide plenamente con el estudio realizado por Sonlleva (2018).

Otro aspecto relacionado lo encontramos en el nivel socioeconómico de los progenitores, así como con el entorno. De este modo, aquellos participantes que crecieron en un entorno rural tenían menos posibilidades de continuar sus estudios tras el final de la etapa escolar, que aquellos de entornos urbanos. La formación de los progenitores también repercutirá en la educación ofrecida por las familias. En el estudio de Tsitay (2022), el autor demuestra cómo el entorno rural está condicionado por numerosos factores, siendo uno de ellos el nivel socioeconómico de la familia, no quedando claro el grado de relación con las posibilidades de formación; en nuestro caso, parece que las personas de entornos rurales, en épocas anteriores, tuvieron mayores problemas para continuar la escolarización secundaria que las de entornos urbanos.

En esa etapa de posguerra, la figura del maestro estaba vista, en la mayoría de los casos, como una figura de autoridad y respeto. Esto está en cierta manera en línea con el estudio de Sonlleva (2013), quien afirma que el alumnado con menos recursos veía al maestro con admiración y respeto, por lo tanto, la experiencia de nuestros protagonistas coincide en cierta forma con lo destacado en el anterior trabajo.

Con relación a la práctica de enseñanza en el aula, indican nuestros participantes que las clases estaban más centradas en una enseñanza repetitiva, mecánica y poco flexible. Mas bien era una enseñanza fuertemente segregada y centrada en la clase magistral y el uso de recursos tradicionales. Esta forma de enseñar y aprender repercutirá en la formación del alumnado y también en lo que ellos considerarán una buena práctica docente. Lo anterior coincide con los resultados presentados en el estudio de Sonlleva (2018).

Los protagonistas recuerdan con recelo a esa figura de maestro impositor y a la vez con mucho poder entre la comunidad educativa, indican que esta influencia no tan positiva

les ha servido para saber cómo no se quieren ver hoy en día en su profesión (Sauras, 2007).

Nuestros participantes nos muestran cómo existe una diferencia significativa entre crecer en un entorno urbano y un entorno rural, y más en el ámbito educativo, es decir, que, para ellos, había un contacto más cercano y directo con la comunidad educativa en general en el entorno rural. Esta percepción de cercanía en el ámbito rural encaja con los trabajos de algunos autores, como son los de Boix (2011) y Bustos (2009).

El profesorado entrevistado establece que, a lo largo de su infancia, el docente se convirtió en una figura de referencia en su educación, sobre todo en zonas rurales. Investigaciones como la de González (2008), confirman este dato, el docente se convierte en alguien de total relevancia en el entorno rural, llegando incluso a ser admirado por los niños.

Nuestros participantes, hacen hincapié en que estos docentes de zonas rurales tenían todo el poder sobre el alumnado. Practicante desde sus inicios, los participantes vivieron en un ambiente educativo lleno de normas y poca interacción personal. Afirman, que en ocasiones les ha costado *desaprender* todos aquellos patrones de comportamiento rígidos aprendidos en el pasado. Esa capa de inflexibilidad y rigidez ha sido cambiada, tal y como han mostrado Tirado-Calderón et al. (2021), y ha quedado de manifiesto en la evolución de la escuela rural mostrada por Sauras (2007).

Todos nuestros protagonistas, coinciden en que existía una diferencia bien marcada en los docentes que eran totalmente vocacionales, en cuanto al trato e interacción con las familias, el alumnado, la forma de impartir las clases, etc. Este espíritu de vocación en la docencia coincide con lo expuesto por González (2016).

Los protagonistas destacan de su experiencia escolar lo positivo del trabajo en aulas multinivel, ya que les permite desarrollar otro tipo de enseñanzas que en un aula convencional sería una labor imposible. Esta afirmación está alineada con las afirmaciones que mantienen en su estudio Quílez y Vázquez (2012).

Otro de los datos a destacar, consecuencia de nuestra fase de análisis, es que los protagonistas coinciden en que la experiencia educacional en el entorno rural les permitía realizar una serie de actividades que hubieran sido imposibles en otro entorno, como, por ejemplo en el urbano. Las salidas a campo como parte de la enseñanza es algo que nuestros protagonistas jamás olvidarán, y las consideran como experiencias irrepetibles para un niño. Esto entra en coincidencia con lo analizado por Abós (2009) y Huguet (2018).

5.2. Experiencias en la práctica profesional

Nuestros participantes coinciden en iniciar sus carreras universitarias muy jóvenes, en algunos casos antes de cumplir su mayoría de edad, como era típico de aquella época. Dos de nuestras participantes aseguran que su formación universitaria fue buena y se sintieron muy cómodas en dichas clases, en algún caso expresan que hubo docentes que les marcaron para bien.

Sin embargo, quienes realizaron la carrera de magisterio, consideran que la formación recibida fue poco didáctica y práctica. Este hecho coincide con algunas de las conclusiones que presentan Meza et al., (2022).

Otra reflexión relacionada con la formación inicial es que se afirma la necesidad de que la formación del profesorado esté en manos de docentes experimentados.

Todos nuestros protagonistas acceden a una plaza de Magisterio mediante un concurso oposición que supuso su comienzo en la vida profesional. En este caso, el acceso al destino les supuso la oportunidad (según sus palabras) de poder trabajar en un entorno rural. De esta forma pudieron aprender de primera mano lo que suponía trabajar en una escuela rural. Si bien es cierto, la escuela rural ha evolucionado, todavía mantiene ciertos rasgos distintivos en comparación con la escuela urbana, tal y como manifiesta Sauras (2007). Estos rasgos pueden resumirse en la existencia de aulas multinivel o la cercanía entre docentes y alumnos.

Otro rasgo común de nuestros participantes es que todos ellos consideran que en sus etapas iniciales como docentes fue fundamental el apoyo y la empatía mostrados por la mayoría de sus compañeros. Esta afirmación es coincidente con las conclusiones obtenidas en el estudio de Mayoral et al., (2018), donde los autores muestran que muchas de las labores realizadas por el profesorado se hacen en un ambiente compartido y de colaboración con otros compañeros.

5.3. Vivencias profesionales en es su práctica directiva

Para todos nuestros entrevistados, su ingreso al cuerpo de dirección fue de forma accidental. En algunos casos, fue por elección directa de la Dirección Provincial de turno en ese momento. Esta situación de una dirección impuesta obligatoriamente está abocada a una falta de experiencia en la dirección, añadido además a la falta de formación específica en labores de dirección, lo que hace que las primeras experiencias en el ejercicio directivo no sean todo lo satisfactorias que se espera, como también afirman estudios como el de Montero (2022). En este sentido, Abós (2009) explica que es necesario tener una formación específica de cara al desempeño de las labores de dirección en los centros educativos del entorno rural; formación la cual nuestros directores no dicen tener.

De algún modo, nuestros participantes comentan que el temor más grande al que se han enfrentado en la ejecución de dicho cargo es la burocracia de la que depende esta función de dirección. Resaltan, que ese es uno de los motivos por los que han experimentado en algún momento de su vida rechazo o distanciamiento hacia este cargo. Esta afirmación está alineada con lo presentado por Morgade (2007).

Nos encontramos que, en la actual Ley de Educación LOMLOE, se ha de reforzar el liderazgo pedagógico, la metodología empleada, el conocimiento del entorno y el centro educativo entre otras cosas. Estas cuestiones también han sido señaladas en nuestro estudio. En él se aprecia cómo el liderazgo distribuido es un tipo de liderazgo

especialmente practicado en centros rurales, por las características que presentan este tipo de centros. A esta conclusión también llegan Argos y Ezquerro (2013). Para nuestros participantes, es fundamental la ejecución de un modelo horizontal que permita una dirección de centro, con un liderazgo pedagógico compartido y flexible. Sin embargo, los directores de centros urbanos hablan además y defienden su labor como gestores.

Otra línea de discusión es la centrada en la dirección de centros y la formación. En el estudio se aprecia que para los participantes la formación es el logro más gratificante que puede tener un educador. Todo lo mencionado está en la línea de lo expuesto en algunos trabajos, donde los autores sostienen la relación clara entre la dimensión personal del director y su gestión, con los resultados de aprendizaje, así como con la satisfacción del proceso mismo (Chávez Peña et al., 2022; Nué y Alcaide, 2022).

Para nuestros participantes, el reconocimiento de la importancia que tiene la dirección en el progreso de la escuela es un incentivo y un reto, que cada día les motiva a seguir en sus funciones y tratar de hacer las cosas lo mejor posible. En los centros rurales, además, apuestan por hacer estas funciones cerca de las familias y la comunidad.

Para nuestros participantes, la motivación continua tiene un papel muy importante para el desarrollo de las funciones. Coinciden nuestros entrevistados en que el compromiso con la tarea es una actividad esencial para el desempeño de la labor de director del centro, postura que coincide con los planteamientos de Nué y Alcaide (2022) y Tirado-Calderón et al. (2021).

El personal entrevistado, discrepa de la idea de que exista alguna diferencia de tipo administrativo en la gestión de un centro urbano o rural, ya que consideran que la gestión es una tarea similar. Lo anterior sí parece estar en sintonía con lo presentado por Uuh y Aguilar (2022). Sin embargo, en centros rurales esta gestión es mucho más compartida que en centros urbanos.

Todos los participantes afirman que en el centro educativo rural existe mayor implicación con el alumnado, y que los docentes y la dirección conocen todos los detalles de su alumnado, desde que entran el primer año a la escuela hasta que la abandonan. Esta información sale de la frontera del centro y los datos familiares son también conocidos por el centro. Este “exceso” de información en el centro rural hace posible conocer cualquier tipo de circunstancia alrededor del alumno y su familia, y en este sentido, Berryhill et al., (2022) y Derringer y Biddle (2022) sostienen que el alumnado urbano tiene una formación diferente al rural, mucho menos cercana y centrada en la persona y sus circunstancias.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Este capítulo estará destinado a exponer las conclusiones extraídas a partir del trabajo realizado en este estudio, todo ello consecuencia de los encuentros realizados con los tres directores. Además, presentaremos las limitaciones alrededor de este estudio, así como los futuros desarrollos consecuencia de lo aquí realizado.

6.1. Conclusiones

En cuanto al primer objetivo específico, analizar la influencia que tiene la formación que han recibido los participantes a lo largo de su vida en su elección por el Magisterio, podemos destacar que todos recibieron una educación muy rígida, llena de normas. En esta experiencia, la escuela rural parece tener una serie de características que mejoran la experiencia educativa del alumno, las aulas multinivel, la cercanía con el entorno y las posibilidades de aprendizaje social se convierten en alicientes de la escuela rural. Los docentes se convierten en protagonistas de esta escuela y también en modelos educativos para la infancia. De su relevancia social y su quehacer profesional nace la motivación de algunos de los alumnos por el Magisterio.

Con respecto al segundo objetivo específico, conocer su formación profesional con el fin de saber de qué forma les afecta en su práctica profesional, concluimos que la formación recibida les permitió adquirir conocimientos teóricos, pero salieron de la formación con graves carencias didácticas. Es importante destacar que la primera experiencia profesional de los protagonistas se centra en contextos rurales, dos de nuestras protagonistas estudiaron Magisterio, mientras que el tercero estudió Ingeniería en Telecomunicaciones. Las dos mujeres, pese a haberse formado en Magisterio, lo que les hizo ver lo complicada labor docente en el entorno rural. Sin embargo, coinciden en afirmar que esta experiencia muy enriquecedora para su formación y en ella se iniciaron en la docencia sirviéndose del modelo de docente que habían aprendido a lo largo de su infancia. Además, se destaca la labor de acompañamiento realizada por otros compañeros de profesión en estos comienzos de la carrera, especialmente en entornos rurales.

Por último, con respecto al tercer objetivo específico, se aprecia que la dirección de centros se asume en muchos casos por imposición y con poca formación previa, lo que hace que el ejercicio de este cargo no sea todo lo positivo que debería ser. Por otro lado, se aprecia que la carga burocrática que tienen los directores supone una pérdida de tiempo para realizar otras labores vinculadas con la formación y la mejora de los centros. Es importante señalar que esta carga de trabajo, en los centros rurales, es mucho más compartida que en los urbanos y que el tipo de liderazgo que más se practica en este tipo de centros es el distribuido. Además, se destaca en la dirección de centros urbanos el valor que tienen la familia y la comunidad. Lo anterior hace que se cree una cultura educativa que la diferencia del entorno urbano.

Para concluir, lo anteriormente referido nos permite dar respuesta al objetivo general de la investigación. El entorno educativo en que se viven las experiencias de infancia y juventud tiene una clara repercusión en las elecciones profesionales, especialmente

aquellas relacionadas con el Magisterio. En la formación de Magisterio se aprecian carencias significativas en el plano didáctico y una nula formación en labores de gestión, lo que favorece que después tienen que encargarse de este tipo de funciones no cuenten con las competencias necesarias para hacerlo. Además, se concluye que la labor directiva en centros rurales se asemeja mucho más al actual modelo de liderazgo que se indica en la LOMLOE que la de los urbanos y que este liderazgo es mucho más atento al entorno y a las familias.

6.2. Limitaciones

La presente investigación tiene ciertas limitaciones, las cuales pueden resumirse en dos palabras, tiempo e inexperiencia.

El tiempo debe ser visto desde dos perspectivas distintas. Por un lado, el trabajo de investigación está centrado en la asignatura Trabajo Final de Máster con una duración en horas determinada, lo cual determina, en parte, los resultados de la investigación.

Con respecto a la inexperiencia, he de reconocer mi total falta de experiencia en temas de investigación y, concretamente, en el método biográfico-narrativo. No obstante, este estudio de investigación nos ha servido para ver una oportunidad de desarrollo profesional en este campo.

6.3. Futuras investigaciones

Sobre la base de este estudio de investigación, puede existir una línea de investigación que continúe sobre el mismo tema, ampliando los testimonios de directores de centros en otros niveles educativos.

Además, el entorno rural como escenario donde poder desarrollar prácticas de liderazgo inclusivo, considero que es un campo de investigación muy interesante. En el caso de Soria, considerada una de las provincias más abandonadas de España, podría ser muy sugestivo el hacer una comparativa de los resultados aquí obtenidos con respecto a otras provincias de España.

Unas palabras finales

En lo que a mí respecta, este estudio de investigación me ha dado una oportunidad para experimentar sobre un campo (investigación) poco conocido para mí. Esta base aquí adquirida puede suponer para mí un comienzo en este ámbito. Además, la investigación me ha hecho aprender el valor del liderazgo y su importancia para una buena gestión de los centros educativos.

REFERENCIAS

- Abós, M. del P. (2009). La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado? *Aula abierta*, 35(1-2), 83-90.
- Alberdi, I., & Alberdi, I. (1984). Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de educación*, 275, 5-18.
- Álvarez, M. G., Guerra, E. M., & Méndez, J. (2022). Liderazgo pedagógico en docentes de escuela básica regular en tiempos de pandemia covid-19. Revisión teórica. *PENTACIENCIAS*, 4(2). <https://doi.org/10.1007/S10671-021-09293-X>
- Álvarez-Álvarez, C., García, F. J., & Pozuelos, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2020.168.59153>
- Arévalo, J. J. (2021, febrero 6). *La dirección en la LOMLOE: entre la gestión y el liderazgo*. Aula de Inspección. <https://inspecciondeeducacion.com/preparacion-inspeccion-educacion-directores-lomloe/>
- Argos, J., & Ezquerro, P. (2013). *Liderazgo y educación*. Editorial de la Universidad de Cantabria. 291 p.
- Arias, A. R., & Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Editorial Davinci.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260), 141-155.
- Banner, D., & Gagné, T. (1995). Designing Effective Organizations. Traditional and Transformational Views 1995. *Organization Studies*, 16(4), 725. <https://doi.org/10.1177/017084069501600423>
- Bengochea, N., & Levín, F. (2012). El estado de la cuestión. *UNGS*, 79-95.
- Berryhill, B., Carlson, C., Hopson, L., Culmer, N., & Williams, N. (2022). Adolescent depression and anxiety treatment in rural schools: A systematic review. *Journal of Rural Mental Health*, 46(1), 13-27. <https://doi.org/10.1037/RMH0000183>
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 29, 87-96. <https://doi.org/10.2307/40183089>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2).
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 0(24), 89-97.
- Bolívar, A. (2017). *El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones*. En. Licinio Lima y Virgilio Sá (Orgs.). O Governo das

- escolas. Democracia, controlo e performatividade. Ribeirão (Portugal): Edições Humus, pp. 151-171.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. En *Consortio Universitario Para la Educación Inclusiva*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol.
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519.
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de educación*, 350, 449-461.
- Cáceres, M. P., Trujillo, J. M., Hinojo, F. javier, Aznar, I., & García, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48(1), 69-89.
- Cámara, G. (2008). Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España. *Revista de educación*, 344, 61-82.
- Carrasco-Sáez, A. (2023). El ejercicio del liderazgo y el cuidado del hogar de directoras escolares chilenas en pandemia. *Revista Saberes Educativos*, 10, 61-83. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.69408>
- Castro, M. D., Mosteiro, M. J., & Porto, A. M. (2021). El liderazgo educativo desde una perspectiva de género. *XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía*. Santiago de Compostela 7-9 de julio de 2021,
- Chávez, D. P., & Fernández, A. (2021). Modelos de intervención naturalista y lenguaje infantil: aproximación para una educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 223-236. <https://doi.org/10.36260/RBR.V10I9.1438>
- Chávez Peña, L. M., Castro Rojas, M. C., Urquizzo Maggia, J. A., & Majo Marrufo, H. R. (2022). Liderazgo pedagógico aplicado a la práctica docente en tiempos de crisis pandémica en Perú. *Revista de ciencias sociales*, 28(5), 124-134.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales [Universidad Pompeu Fabra]. En s. *Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicació, Màster Universitario en Comunicació Social; 2018. 87 p.*
- Colas, P., & Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Cook, T. D., & Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cornejo, M., Mendoza, F., & Rojas, R. C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Denzin, N. (1989). Interpretive Biography. *Interpretive Biography*. SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984584>

- Derringer, J. C., & Biddle, M. J. (2022). Potential directions for farm stress research: A systematic review of educational interventions to reduce psychosocial stress among farm and rural populations. *The Journal of Rural Health*, 38(3), 554-573. <https://doi.org/10.1111/JRH.12633>
- Dietz, G. (2008). La educación religiosa en España: ¿Contribución al diálogo intercultural o factor de conflicto entre religiones? *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 28, 11-46.
- Díez-Gutiérrez, E.-J., Valle, R. E., Terrón, E., & Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-19. <https://doi.org/10.35362/RIE3333944>
- Egido, I. (1994). La evolución de la enseñanza primaria en España: organización de la etapa y programa de estudio. *Tendencias pedagógicas*, 1, 75-86.
- Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*.
- Estruch, J. (2004). La selección de directores escolares en Europa. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12(3), 21-24.
- Fernández, M. L. (2001). *Las relaciones de la dirección escolar con el entorno desde una perspectiva micropolítica* [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva].
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García, M. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 16(1), 139-155.
- Gibb, C. A. (1954). *Leadership*. Addison-Wesley, Ed.; Vol. 2.
- González, F. A. (2005). El Estado del Arte. En *Seminario de Investigación, Universidad Nacional de Colombia*.
- González, J. (1993). *El proceso investigativo / (2a. ed. corr. y aum.)*. Editorial Alma Mater.
- González, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8(23), 39-54.
- González, T. (2016). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 107-124.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information and libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/J.1471-1842.2009.00848.X>
- Hazas, R. M. (2022). *La realidad de la escuela rural*. Universidad de Salamanca.

- Hidalgo, V., & Serrano, N. (2014). La enseñanza en el franquismo: historia de vida de un profesor. *Recuperar y compartir: la memoria de la escuela*, 41-50.
- Huguet, M. (2018). *Escuela rural y diversidad. Una aproximación a la realidad de las escuelas de Teruel*. Universidad de Zaragoza.
- Jara, F. V. (1991). Escuela graduada frente a escuela unitaria. Murcia y la escuela graduada en el contexto de las reformas educativas de principios del siglo XX. *Anales de Pedagogía*, 9, 10.
- Jesús-Cancel, J. de. (2002). Incorporación de una perspectiva de género en el liderazgo educativo puertorriqueño: Aspectos sociopsicológicos y educativos. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 17, 67-86.
- Johnson, N. N., & Fournillier, J. B. (2021). Increasing diversity in leadership: perspectives of four Black women educational leaders in the context of the United States. *Journal of Educational Administration and History*, 54(2), 174-192. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1985976>
- Kaufmann, A. E. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232), 389-406. <https://doi.org/10.2307/40183942>
- Labra, O. (2013). Positivismo y constructivismo: Un análisis para la investigación social. *Revista Rumbos TS. Un espacio crítico para la reflexión en Ciencias Sociales*, 7.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- León, M. J. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva Leadership for and in the inclusive school. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- López, A., Rodríguez-Gallego, M., & Ordóñez-Sierra, R. (2018). La dirección escolar ante el desarrollo de la autonomía de los centros. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 6(2).
- López, J. (1995). La aventura de la investigación científica: guía del investigador y del director de investigación. En *Infociencia: información, cultura y sociedad* (1.^a ed., Número 5). Síntesis. 253 p.
- López, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica on JSTOR. *La historia transnacional*, 95, 273-285.
- Manjón, D. (2020). *La Escuela Rural en el siglo XXI. Su importancia, características, ventajas y desventajas*. [Trabajo Fin de Grado. Universidad de Zaragoza].
- Martín, A. B. (2017). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7).
- Martínez, E. (2006). La dirección como un factor clave de eficacia y de cambio escolar. *La dirección escolar*, 4.
- Martínez, L. R., & Torres, J. J. (2022). *Análisis del papel del liderazgo transformacional de los directivos docentes rurales en el fortalecimiento de la calidad educativa*. [Trabajo Fin de Máster. Universidad Pontificia Javeriana].

- Martínez, M. J. (2004). Formación y selección del profesorado de enseñanza primaria en España. *Eúphoros*, 7, 175-190.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 22.
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O., & Torres, T. (2018). Liderazgo en la escuela rural: estudios de casos. *International journal of sociology of education*, 7(1), 49-70. <https://doi.org/10.17583/RISE.2018.2637>
- Meza, M. del C., Ortega, C. F., & Cobela, J. F. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2022.19797>
- Montero, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista española de pedagogía*, 247, 417-435.
- Montero, A. (2022, enero 31). *Formación y acceso a la dirección*. Magisterio.
- Moreno, N. (2019). *Liderazgo y género: factores que dificultan el acceso de las mujeres a los puestos de dirección en educación secundaria*. Universidad Complutense de Madrid.
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen «poniendo el cuerpo». *Educação & Sociedade*, 28(99), 400-425. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200006>
- Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa. *Teoría de la educación*, 29(2), 275-276.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Navarro, J. E., Vergara, M., & Eljach, Matilde. (2018). Liderazgo femenino en el escenario educativo: un fundamento para posibles intervenciones psicoterapéuticas y sociales. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 489-494. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2014.00377>
- Nué, J. C., & Alcaide, M. (2022). The Interpersonal Component as a Predictor of Good Management in the Pedagogical Leadership of Educational Services. *UCJC Business and Society Review*, 19(74), 134-161. <https://doi.org/10.3232/UBR.2022.V19.N3.03>
- Ortega, P., & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación* (1ª). Editorial Ariel.
- Paredes, J., & Francés, J. M. (2020). Análisis de la función directiva en las diferentes leyes educativas en España.
- Pareja, J. A. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y Educadores*, 12(1), 137-152.

- Pérez, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos*. La Muralla.
- Pérez-García, P., Bolívar, A., García-Garnica, M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY17-1.AEEL>
- Quílez, M., & Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/RIE5921393>
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Villar, J., & Rosas, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en con-textos de incertidumbre. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2, 95-108. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_2018951095
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.
- Saballs, J. T. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación Educativa*, 5, 1-13.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116. <https://doi.org/10.3989/ASCLEPIO.2005.V57.I1.32>
- Sauras, P. (2007). Escuelas rurales. *Revista de educación*, 322, 29-44.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. OECD Publishing.
- Sonlleva, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la Escuela Primaria (1939-1951) desde las voces del alumnado segoviano* [Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid.
- Sonlleva Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares*. [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid]. Repositorio Universidad de Valladolid.
- Spillane, J. P. (2010). Educational leadership & management: Taking a distributed perspective. In A. M. Moya (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad: Instituciones educativas en evolución* (pp. 21-38). Wolters Kluwer Espana.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tirado-Calderón, M., Merino-Salazar, T., Tirado-Calderón, C., Tirado-Calderón, Y., & Tirado-Calderón, A. (2021). Pedagogical and managerial leadership in teaching performance: a systematic review. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 22(10), 1-13.
- Torres, M. C. (2014). El liderazgo en la escuela rural. En *Liderazgo y educación*. PubliCAN.

- Troncoso, L., Galaz, C., & Alvarez, C. (2017). Las producciones narrativas como metodología de investigación feminista en Psicología Social Crítica: Tensiones y desafíos. *Psicoperspectivas*, 16(2), 20-32.
- Tsitley, R. (2022). Investigating the Experience of Ruralness and Rural Education: A Phenomenological Study of Perceived Impacts on Achievements and Future Prospects in Rural Ghana [Tesis Doctoral. Liberty University]. En *Doctoral Dissertations and Projects*. 4
- Ulloa, H., Gutiérrez, M. A., Nares, M. L., & Gutiérrez, S. L. (2017). Importancia de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa para la Educación. *EDUCATECONCIENCIA*, 16(17).
- Uuh, A. G., & Aguilar, A. M. (2022). Educación remota emergente en primarias urbanas y rurales. Revisión sistemática de 2019-2021. *Revista CPU-e*, 35, 53-89. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2820>
- Valle, I. del. (2011). Liderazgo distribuido Una visión innovadora de la dirección escolar. *II Congreso Galego de investigación en ciencias da educación. Etapa de posgrado*.
- Vallés, M. (1997). Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa. Síntesis.
- Varón, E. K. (2019). Liderazgo educativo siglo XXI, definiciones y características. *Seres y Saberes*, 6, 111-128. <https://doi.org/10.21158/01208160.N81.2016.1562>
- Viñao, A. (2006). La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 27(2), 367-415.
- Zubizarreta, Armando. (1986). *La aventura del trabajo intelectual* (2.^a ed.). Addison-Wesley Iberoamericana.
- Zuluaga, D., & Moncayo, B. C. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11), 86-95. [https://doi.org/10.1016/S2215-910X\(14\)70023-0](https://doi.org/10.1016/S2215-910X(14)70023-0)

ANEXOS

Atendiendo a los criterios éticos seguidos en la presente investigación, los anexos del Trabajo Fin de Máster podrán consultarse en el siguiente enlace/código:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ZKkOnWWBfOI3rxvxRZ4MpFtI4HykFaRa?usp=sharing>