



---

**Universidad de Valladolid**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Trabajo de Fin de Máster

**Análisis del liderazgo en los centros educativos, desde una perspectiva de género, a través de relatos de vida**

Presentado por

D. Juan Andrés Barreno Joya

Directora

D. <sup>a</sup> Noelia Santamaría-Cárdaba

Valladolid, julio de 2024

**Análisis del liderazgo en los centros educativos, desde una perspectiva de género, a través de relatos de vida.**

## AGRADECIMIENTOS

En este apartado quiero agradecer a todas esas personas que me acompañan y acompañaron en mi formación académica y que día a día me apoyan y constituyen pilares fundamentales en mi vida, para la consecución de mis metas. Mi madre, que siempre me ha dicho que con esfuerzo y paciencia se van consiguiendo las cosas, “nunca dejes de creer en poder conseguir lo que se quiere”, gracias, mamá. Mi padre, que siempre está ahí cuando se le necesita. Gracias, papá. Mi hermano Darío que desde la distancia me sabe escuchar y me aconseja con largas conversaciones. Gracias. A mi pareja, por ese apoyo incondicional constante. Gracias.

A mi tutora, Noelia Santamaría-Cárdaba, por confiar en este trabajo, por tu apoyo, comprensión y por tus variados consejos y plena disponibilidad.

Por supuesto, agradecer a los participantes de esta investigación y a las personas que hicieron posible poder contactar con algunos de ellos. Gracias a Aída, a Paco, a Alejandro, a Sonia y a María Luisa.

Gracias a los compañeros y compañeras de trabajo porque durante este tiempo me han proporcionado ese apoyo moral sabiendo que estaba intentando cumplir mis objetivos con bastantes frentes académicos abiertos.

Y en general, quiero agradecer a todo el personal docente que hace que tanto profesorado como alumnado estemos cómodos en los centros docentes, y donde nos sintamos como parte del centro. Y muy especialmente, agradecer a los equipos directivos de los centros docentes donde he trabajado que han hecho posible que el entorno sea cómodo y agradable.

## RESUMEN

Esta investigación se encarga de establecer el análisis del tipo de liderazgo que se ejerce en algunos de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, pertenecientes a la comunidad autónoma de Castilla y León, así como, la percepción de los participantes con respecto a la igualdad de género, ejercida de forma particular en los equipos directivos, como de forma general en la comunidad educativa. Por medio de una metodología cualitativa, se analizan los datos expuestos en una muestra compuesta por cuatro participantes que, mediante la confección de relatos de vida, permite analizar sus experiencias como docentes y directores de los centros educativos. Los resultados obtenidos permiten afirmar la igualdad de género en los centros educativos, en consonancia con el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-5); así como, determinar el tipo de liderazgo predominante en los equipos directivos, que pasa por ser un liderazgo distribuido y transformacional, lo que permite una mejora en la calidad de la educación, cumpliendo así con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS-4).

**Palabras clave:** Liderazgo distribuido, liderazgo transformacional, igualdad de género, directores, investigación cualitativa, relatos de vida, ODS 4.

## ABSTRACT

This research is responsible for establishing the analysis of the type of leadership exercised in some of the educational centers supported with public funds, belonging to the autonomous community of Castilla y León, as well as the perception of the participants with respect to gender equality, exercised in a particular way in the management teams, as well as in a general way in the educational community. By means of a qualitative methodology, we analyze the data presented in a sample composed of four participants who, through the preparation of life stories, allow us to analyze their experiences as teachers and principals of educational centers. The results obtained allow affirming gender equality in the educational centers, in line with the fulfillment of the Sustainable Development Goal (SDG-5); as well as determining the predominant type of leadership in the management teams, which is a distributed and transformational leadership, which allows an improvement in the quality of education, thus complying with the Sustainable Development Goal (SDG-4).

**Key words:** Distributed leadership, transformational leadership, gender equality, principals, qualitative research, life stories, SDG 4.

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN.....	2
2.1. Justificación académica.....	2
2.2. Justificación personal.....	4
3. OBJETIVOS.....	5
4. MARCO TEÓRICO.....	5
4.1 El liderazgo en los centros educativos.....	6
4.2 Tipos de liderazgo.....	7
4.3 Liderazgo y dirección desde la perspectiva de género.....	13
4.4 Estilos de liderazgo femenino <i>versus</i> masculino.....	15
4.5 El reto por la igualdad de género en los puestos de liderazgo.....	20
4.5.1 ¿Cómo romper esa dinámica tradicional androcéntrica en el liderazgo educativo? ..	21
5. METODOLOGÍA.....	24
5.1 Técnica de recogida de información: los relatos de vida.....	24
5.2 Fases de la elaboración del trabajo de campo.....	25
5.3 Participantes del estudio.....	26
5.4 Procedimiento de análisis de datos.....	27
5.5 Criterios de rigor científico.....	28
6. RESULTADOS.....	29
6.1. Trayectoria pedagógica.....	29
6.2. Liderazgo pedagógico.....	32
6.3. Percepción de la igualdad de género.....	37
6.4. La educación en nuestra CC.AA.....	42
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	47
8. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	54
9. ANEXOS.....	57

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. ....	11
Tabla 2. ....	26
Tabla 3. ....	28

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

ANEXO 1. PREGUNTAS PARA FORMULAR EN LA CONFECCIÓN DE LOS RELATOS DE VIDA.....	57
ANEXO 2. RELATOS DE VIDA.....	59

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo que lleva por título “análisis del liderazgo en los centros educativos desde una perspectiva de género, a través de relatos de vida”, pretende servir de base a un conocimiento aproximado, que, no generalizado, de los tipos de liderazgo educativo ejercidos en los centros educativos de titularidad pública, pertenecientes a la Comunidad de Castilla y León, y además, conocer si existe igualdad de género en los equipos directivos desde el liderazgo pedagógico. Mediante el empleo de una metodología cualitativa basada en el desarrollo de la técnica de relatos de vida, se obtendrán los datos para, primero analizar y posteriormente determinar, si se alcanzan los objetivos propuestos. Se espera que los resultados arrojados en esta investigación confirmen la implementación del ODS 5, relacionado con la igualdad de género tanto dentro de los equipos de liderazgo, como en las comunidades educativas, y determinar un tipo de liderazgo horizontal, distribuido e inclusivo.

A lo largo de la historia reciente de la humanidad y más concretamente, en el mundo occidental, desde el siglo XIX han sido muchos los teóricos y teóricas que han defendido la igualdad de género, mediante una lucha política e intelectual, como son el filósofo francés François Poullain de la Barre (1673) (1674) que publicó dos obras al respecto “De la igualdad de los sexos” y “De la educación de las damas”. Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marqués de Condorcet (1790) filósofo francés contemporáneo de la Revolución Francesa, autor “sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía”. Adolfo González-Posada y Biesca (1899), abogado español krausista y seguidor de las teorías de Giner de los Ríos que realizó numerosos ensayos, de los cuales destaca “Feminismo”. Entre las teóricas españolas cabe destacar la abogada y feminista Clara Campoamor, precursora del sufragio femenino en 1931, aspecto que fue debatido en Cortes durante el sistema político español de la Segunda República (1931-1939). También destaca la escritora, Concepción Arenal, que se opuso a las políticas de la monarquía de Fernando VII.

Otras mujeres reivindicativas y feministas fueron la escritora gallega Emilia Pardo Bazán y la activista, periodista y escritora Carmen de Burgos y Seguí, defensora del sufragio universal. Desde la Organización de las Naciones Unidas se ha concienciado a la humanidad de la necesidad de establecer una igualdad de género plena y efectiva. Mediante el desarrollo de los ODS presentes en la Agenda 2030, se apuesta por alcanzar la plena igualdad de género y promover la autonomía de mujeres y niñas, con el objetivo de que todas alcancen su potencial. Desde las organizaciones de las Naciones Unidas como UNICEF, en muchos países subdesarrollados, se está dotando de recursos para garantizar los derechos de las mujeres, poner fin al matrimonio infantil,

o erradicar la mutilación genital femenina. Aunque, en ocasiones, todo esto se corresponde con manifestaciones ideológicas político o cultural, no obstante, se está luchando para alcanzar la igualdad de género y promover la autonomía femenina, poniendo fin a este tipo de prácticas.

Además de lo anteriormente mencionado, este estudio se enmarca en abordar el tipo de liderazgo educativo predominante, donde se aboga para que el tipo de liderazgo idóneo sea compartido, horizontal y distribuido. El cual, ha sido defendido en los estudios de la mayoría de los teóricos aquí expuestos, y que significa una herramienta clave, para el buen desarrollo de las organizaciones educativas. Entre los teóricos y las teóricas que abogan por el liderazgo pedagógico, cabe destacar a Bolívar (2010), Contreras (2016), Murillo (2006) y Vaillant (2015). Entre las autoras que han estudiado o realizado investigaciones sobre la igualdad de género, dentro de los liderazgos educativos destacan Cuevas et al. (2014), López-Zafra et al. (2009), Surovikina (2015).

## **2. JUSTIFICACIÓN**

Es preciso abordar una justificación que explique la elección de este tema, para el desarrollo de esta investigación, acorde al marco teórico y práctico inmerso en el programa de posgrado del Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos (MIDGOPE). A continuación, voy a desplegar una serie de razones que sirven para justificar la elección de la temática, desde un punto de vista académico y desde un punto de vista personal, que no es otro que la motivación e interés que me ha llevado a su elección.

### **2.1. Justificación académica**

Este trabajo de investigación representa el Trabajo Final de Máster que sirve de vía para la obtención del título de posgrado. El cual tiene por finalidad el desarrollo de una formación avanzada y orientada a la especialización profesional, a través de la adquisición de las competencias, que permitan el desempeño de las funciones en organizaciones, públicas o privadas, del ámbito educativo. Conforme a lo establecido en el artículo 7 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior para un nivel MECES 3.

De esta manera, el objetivo principal del Máster es la formación de profesionales capaces de dirigir, gestionar, asesorar, evaluar y supervisar organizaciones o instituciones educativas, tanto del ámbito público como privado, mediante un liderazgo eficaz. Entre los objetivos específicos propuestos en el Plan de estudios del Máster el trabajo se relaciona con los siguientes:

OE2: Ser capaz de diseñar planes y programas educativos dirigidos a los centros y servicios educativos desde los enfoques actuales de inclusión, innovación, participación educativa y desarrollo sostenible.

OE3: Adquirir los conocimientos y habilidades directivas para el ejercicio de un liderazgo educativo a través de la dirección estratégica de las organizaciones educativas.

Entre las competencias básicas generales que se persiguen destacan las siguientes:

CG1. Desarrollar conocimientos y capacidades teórico-prácticos necesarios para el desempeño de las funciones y trabajos con el rigor científico y técnico.

CG3. Desarrollar aquellas habilidades y actitudes que faciliten el ejercicio de un liderazgo eficaz dentro de los centros educativos.

CB6. Adquirir conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo de ideas en un contexto de investigación.

CB9. Saber comunicar de forma clara las conclusiones y los conocimientos.

CB10. Adquirir habilidades de aprendizaje que me permitan continuar estudiando de forma autónoma.

Entre las competencias específicas a desarrollar en dicho Plan de estudios cabe destacar las siguientes:

CE2. Desarrollar la capacidad de desplegar los planes, programas, proyectos y procesos en un centro educativo mediante cumpliendo la ley.

CE3. Adquirir las capacidades necesarias para dirigir, organizar y coordinar todas las actividades del centro, tanto administrativas como académicas.

Por todo ello, los objetivos y competencias generales y específicas dan importancia a la hora de encauzar esta investigación, que tiene por base la lectura y análisis de diversos artículos sobre el liderazgo educativo, que algunos de ellos, fueron sugeridos o mencionados en algunas asignaturas del Máster. Donde se ha manifestado, desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo, la presencia de cierta desigualdad de género en función del rol de liderazgo. Por ello, y relacionado con el ámbito universitario, es preciso tener en cuenta y resaltar que la dirección de la mayoría de las universidades españolas está encabezada por figuras masculinas, siendo la representación femenina no superior al 25%, según establecen los datos por la Fundación CyD, para el año 2023 (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2023). No obstante, es preciso advertir

que este porcentaje ha ido *in crescendo* durante los últimos cuarenta años. Y en esta línea, y de acuerdo con los tiempos en los que nuestra sociedad está inmersa, en el contexto de los centros educativos se afirma la necesidad de una igualdad plena, efectiva y afectiva, atendiendo a la diversidad de género y a los distintos colectivos sexuales. Dadas las orientaciones pedagógicas existentes y acorde al marco teórico que establecen los organismos internacionales, como la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, así como la ley educativa (LOMLOE, 2020), se persigue la necesidad de alcanzar el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenibles mediante el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 5 (ODS – 5), que versa sobre la igualdad de género y el ODS-4, que apuesta por una educación de calidad.

## **2.2. Justificación personal**

*¿Cuál es la motivación extrínseca e intrínseca que me ha inspirado a desarrollar el marco teórico?*

De forma intrínseca, las distintas aportaciones vertidas por varios compañeros y compañeras docentes participantes en las asignaturas impartidas en el título de posgrado, Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos, me han resultado claramente motivadoras. Entre las materias, cabe destacar la Teoría de la Organización Escolar en relación con el liderazgo pedagógico, la materia de Dirección Estratégica de Organizaciones Educativas y desarrollo de las habilidades directivas, la asignatura de Proyectos de Inspección y Dirección para una sociedad y educación inclusiva y participativa, y la materia de Gestión de los Recursos Humanos y del Talento. Donde, además de abordar los distintos tipos de liderazgo existentes, se ha profundizado en las habilidades y capacidades personales de cada profesional de la educación, para ejercer el liderazgo de forma eficaz y eficiente. Otra motivación personal es la opción de poder ejercer, en un futuro próximo, el liderazgo de un centro educativo. Con este estudio pretendo establecer unas directrices que, del mismo modo, serán las conclusiones a la hora de tener en cuenta, de cara a perseguir las metas u objetivos en un Proyecto de Dirección futuro.

Desde una perspectiva extrínseca, la percepción de una sociedad todavía androcéntrica, como han señalado algunos estudios sobre la Teoría del Rol de Género (Gilligan, 1982), y con posterioridad López-Zafra (López-Zafra, 2009) donde las diferencias se acentúan en esta sociedad líquida, de la que hablaba el filósofo Zygmunt Bauman (Bauman, 2000). Por otro lado, se pretende establecer una mejora para el futuro de los liderazgos educativos centrados en la igualdad de género.

### **3. OBJETIVOS**

El presente trabajo de investigación persigue unas metas concretas sobre el tipo de liderazgo pedagógico y el ejercicio de la igualdad de género presente en los centros educativos de la comunidad de Castilla y León. A continuación, se expresan los objetivos que serán de carácter general y específicos. El objetivo general es analizar la igualdad de género desde el liderazgo pedagógico ejercido en los centros educativos, mediante el análisis de varios relatos de vida. Entre los objetivos específicos:

OE1. Estudiar si desde la experiencia proporcionada en los relatos de vida de los participantes, se ha percibido en algún momento, dentro del marco de los equipos directivos, prácticas sobre desigualdad de género.

OE2. Analizar si existe igualdad de género dentro de la comunidad educativa.

OE3. Investigar el tipo de liderazgo imperante en los centros educativos y sus efectos.

OE4. Determinar los aspectos referidos a la discriminación o autodiscriminación en función del género.

### **4. MARCO TEÓRICO**

En este apartado del trabajo se puede observar un reflejo de los estudios de varias investigaciones, sobre los distintos tipos de liderazgo educativos existentes, donde se dará cabida a una definición de liderazgo y a otorgar un análisis de los distintos tipos de liderazgo pedagógicos. Posteriormente, se refleja el análisis del estilo de liderazgo desde la perspectiva de género, diferenciando el estilo ejercido por varones al ejercido por mujeres, estableciendo las posibles diferencias entre ambos géneros. Y para concluir, se dedica un apartado a especificar cómo ejercer el correcto liderazgo atendiendo a la equidad de género y al establecimiento del reto de la igualdad efectiva.

Desde un punto de vista educativo y pedagógico, y acorde a la normativa legal vigente sobre el liderazgo educativo en los centros docentes, se tendrá en cuenta la Ley Orgánica de Mejora de la LOE (LOMLOE, 2020), que en su artículo 132 introduce las competencias del director, entre las que es preciso destacar el apartado c) “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (LOMLOE, 2020, p. 122925). Así como, la referencia a la autonomía de los centros, la equidad y la inclusión educativa, aspectos considerados clave en la presente normativa.

#### **4.1 El liderazgo en los centros educativos**

*¿Qué es el liderazgo educativo?* Para abordar esta primera cuestión, se reflejan las ideas del profesor y catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Antonio Bolívar, quien entiende por liderazgo, la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. En consonancia, se define liderazgo pedagógico o educativo cuando se pone de manifiesto la mejora de los aprendizajes del alumnado. En esta línea señala el profesor, que “la capacidad de mejora en un centro educativo depende del tipo de liderazgo que se efectúe, aquel que contribuya a dinamizar, apoyar y animar y que aprenda a desarrollar, contribuyendo a la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010, p. 12).

Otros autores también han abarcado el concepto de liderazgo educativo, entre ellos destacamos a Stoll y Temperley (2009), quienes expresaron que “los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y de la selección y formación de maestros” (Bolívar, 2010, p. 13). La mejora del ejercicio de la dirección debe centrarse en un liderazgo para el aprendizaje de la calidad en la enseñanza ofrecida y en los resultados alcanzados por el alumnado. En la práctica, el liderazgo para el aprendizaje implica cinco principios, establecidos por varios autores Macbeath et al., (2009). Quienes señalan como aspectos clave: centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el aprendizaje, promover el diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y una responsabilización común por los resultados. Para ello, la creación de una cultura centrada en el aprendizaje del alumnado requiere de otras acciones como promover la cooperación y la cohesión entre el profesorado, dotar de sentido de trabajo bien hecho, y desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

Según establece la investigación de Leithwood et al. (2006), se han descrito varios tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje del alumnado: con la realización de una dirección y organización compartida; mediante la dotación de una formación para el desarrollo competencial del profesorado; con el empleo de un liderazgo de un equipo donde se apuesta por la motivación y se facilite el trabajo colaborativo; y la realización de tareas para determinar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la organización y del alumnado.

Por su parte, Viviane Robinson (2007), apoyándose en estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados del alumnado, define cinco dimensiones sobre el liderazgo que lo hacen

eficaz: mediante el establecimiento de una serie de metas y expectativas; con la obtención de recursos en forma estratégica; con una adecuada planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum; mediante la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente; y creando espacios ordenados.

Muchos de los estudios consultados para la realización del presente trabajo, (Murillo, 2006; Bolívar, 2010; Vaillant, 2014, Contreras, 2016), plantean que el liderazgo escolar de los equipos directivos es clave para la mejora educativa, que tendrá éxito, si ese liderazgo se realiza de forma eficaz. De este modo, una de las prácticas directivas más importante que se debe implementar en los centros educativos, pasa por establecer un liderazgo distribuido dentro y fuera de la escuela. En consonancia con el desarrollo del ODS-4, educación de calidad. Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado dependerán tanto de las prácticas desarrolladas como de que el liderazgo esté distribuido o sea compartido. Para Vaillant (2014), desde la agenda post-2015 se estimuló la necesidad de realizar un liderazgo sostenible, basado en la mejora de la calidad del liderazgo que predominaba hace una década y desarrollar un liderazgo sostenible para el futuro. Esto puso de manifiesto lo que se venía defendiendo desde ese instante, y más recientemente, el resaltar un liderazgo pedagógico que obedezca a los objetivos establecidos en la Agenda 2030, es decir, el compromiso sólido con el desarrollo de los 17 ODS, acordados por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

A continuación, se van a establecer los diferentes tipos de liderazgo establecidos por la literatura pedagógica.

#### **4.2 Tipos de liderazgo**

Desde la literatura pedagógica y con respecto a los diferentes estilos de liderazgo se ha escrito mucho, sobre todo, desde el ámbito anglosajón. Murillo (2006), explica que, a partir de las décadas de los años 1960 y 1970, se llevaron a cabo los primeros estudios sobre el liderazgo en la dirección de las organizaciones educativas, estos estudios estaban centrados en sus conductas y comportamientos. De esto se encargó la teoría conductual sobre el liderazgo, y así lo establecieron algunos autores como (Short y Creer, 2002). Al respecto, Murillo señala que desde el ámbito de la educación destaca Kurt Lewin, quién establece tres estilos para el ejercicio del liderazgo: el liderazgo autoritario, el liderazgo democrático y el liderazgo de “laissez faire”. (p. e. Lewin et al. 1939). Murillo (2006) también señala el estudio de Likert (1961):

Quién se centra en identificar los comportamientos que debe poseer un líder eficaz. Sin embargo, el estudio de Watkins (1989), concluye que el comportamiento ideal de un

líder depende del contexto en el que se desarrolla. Dentro del marco teórico resultan contingentes factores como las relaciones líder-miembros, los miembros y sus seguidores, y el clima o cultura organizativa, aquí se debe señalar las investigaciones de Fiedler (1967), la de House (1971) y la de Hersey y Blanchard (1977). (Murillo, 2006, p. 12).

A partir de los años 1980, destaca la propuesta de Sergiovanni (1984), quien determinaba cinco tipos de liderazgo, dependientes del estilo predominante:

- El *líder técnico*, que se encarga de planificar y distribuir el tiempo.
- El *líder humano*, que se centra en las relaciones y competencias personales entre las personas. Se trata de un líder que genera oportunidades, promueve la creatividad y la participación a la hora de tomar decisiones.
- El *líder educativo*, se trata de un líder teórico que diagnostica problemas, ejerce de orientador de su claustro, y promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo de los recursos humanos y del currículo.
- El *líder simbólico*, asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos. Se trata de una persona que visita las aulas, está presente en todos los actos oficiales.
- El *líder cultural*, se caracteriza por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales.

Otro ejemplo, es la tipología de estilo elaborada por Leithwood et al., (1990), quién establece cuatro estilos diferentes, a partir de los análisis de varias investigaciones:

- *Estilo A*, se caracteriza por poner énfasis en las relaciones interpersonales, crea un clima favorable al diálogo, la participación y la cooperación.
- *Estilo B*, se centra en el rendimiento del alumnado y de su bienestar.
- *Estilo C*, está centrado en la parte pedagógica favoreciendo el funcionamiento eficaz de los programas y la mejora de la formación en las competencias profesionales.
- *Estilo D*, presta atención a lo administrativo, a las cuestiones de la organización y al mantenimiento del centro.

Murillo, (2006) señala un hito clave para el desarrollo de una línea de trabajo sobre liderazgo educativo de carácter pedagógico, como fueron las aportaciones del Movimiento de investigación sobre *Eficacia Escolar*. “Las investigaciones planteadas evidenciaron, en primer

término, la importancia de la dirección escolar para conseguir escuelas de calidad” (Murillo, 2005, p. 15).

A continuación, se establece un repaso a los diferentes tipos de liderazgo catalogados. En los años 80, surge un nuevo término respecto a la eficacia escolar, **el liderazgo instructivo**. Mediante este estilo se pretende contribuir a establecer un clima de aprendizaje y de participación, a fomentar el desarrollo profesional de los docentes, a desarrollar el trabajo en equipo y a establecer una cultura de evaluación.

Otro tipo de liderazgo que señala Murillo (2006) es el **liderazgo transformacional**. En esta línea, caben resaltar los estudios de López-Zafra et al., (2009), que determinan que este tipo de liderazgo es más eficaz cuando lo realizan las mujeres. Además, es preciso incidir en la Teoría de la Congruencia del Rol establecida por Eagly y Karau (2002) que determinan que “un liderazgo transformacional será más eficaz al desempeñar cargos que implican poder y liderazgo debido a la aptitud” (García-Retamero y López-Zafra, 2006, p.255). No obstante, este tipo de liderazgo transformacional fue introducido por Bass (1985, 1988). Al principio algunos teóricos no lo relacionaron con el ámbito educativo (Pascual et al., 1993; Bass y Avolio, 1994), y directamente se relacionaba con habilidades personales sobre el carisma, la visión, la consideración individual, la estimulación intelectual y la capacidad para motivar. Posteriormente, Leithwood y Steinbach, (1993), lo relacionaron con el ámbito educativo, señalando la importancia del desarrollo de ciertas capacidades, como son el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, desafiantes y factibles; y el desarrollo directivo y del claustro de profesores. Según un estudio de metaanálisis efectuado por Eagly et al. (2003) se demuestra que las mujeres muestran un estilo más transformacional. “Si las mujeres son más transformacionales podríamos concluir que las mujeres líderes muestran una ventaja muy positiva en sus estilos de liderazgo” (López-Zafra, 2009, p. 104).

Otra propuesta es el **liderazgo facilitador** (Lashway, 1995). El líder ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. “Se trata del desarrollo de comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados” (Conley y Goldman, 1994). “En este ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar, el proceso funciona mediante la negociación y la comunicación” (Dunlap y Goldman, 1990). Por otro lado, los profesores Stoll y Fink, (1999) proponen el concepto de **liderazgo persuasivo** (*invitational leadership*) que se sustenta en cuatro ideas: optimismo, respeto a la individualidad, confianza e intencionalidad. Este tipo de planteamiento ha quedado en desuso. Andy Hargreaves y Dena Fink defienden el **liderazgo sostenible** (*sustained leadership*)

que se basa en siete principios fundamentales: generar un aprendizaje sostenible; asegurar el éxito en el tiempo; apoyar el liderazgo de otros; dirigir su atención hacia la justicia social; desarrollar los recursos humanos y materiales; desarrollar la diversidad y la capacidad del entorno; y tener un compromiso activo con el mismo. (Hargreaves y Fink, 2003; 2004; 2005).

Señala Murillo (2006), que ninguno de estos tres últimos perdura en el tiempo, sin embargo, un nuevo concepto está llevando el timón del liderazgo ideal, es el **liderazgo distribuido** (*distributed leadership*).

Este tipo de liderazgo implica un cambio en la cultura, es decir, implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, funcionamiento y gestión de la escuela. Implica un fuerte impulso al liderazgo múltiple del profesorado que parte de una formación basada en el centro, se trata de una estrategia que permite aprender entre iguales y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida. Con el liderazgo distribuido se genera un incremento de la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, además, fomenta el aprovechamiento de los conocimientos, las aptitudes, las destrezas, y el esfuerzo de la comunidad. No consiste en delegar tareas sino en aprovechar las capacidades y destrezas de todos. (Murillo, 2006, p. 18-19).

En la misma tesitura se halla la investigación de la educadora social Trilce Contreras, quien señala que el liderazgo distribuido:

Debe basarse en unos principios éticos y morales, en el empoderamiento de los miembros de la organización; en una cultura de aprendizaje e innovación, y un alto grado de compromiso de todos los miembros para la propia superación, los procesos de desarrollo y transformación y las metas organizacionales comunes. (Contreras, 2016, p. 239).

Este tipo de liderazgo también es defendido por Bolívar, por ello “el liderazgo se entiende de forma más amplia, compartida o distribuida” (Bolívar et al., 2010, p.29). “Las nuevas líneas de investigación refieren a un **liderazgo centrado en el aprendizaje** (*learning-centered leadership*) (Robinson, 2011) y buscan superar la gran desconexión entre liderazgo y procesos de aprendizaje” (Vaillant, 2014, p. 5). Denise Vaillant señalaba el informe de la OCDE *Liderazgo para el Aprendizaje*, donde sostiene que los sistemas educativos deben resignificar los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida a partir de un enfoque centrado en el estudiante y en los

aprendizajes que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela. “El éxito del liderazgo escolar está en la incidencia, en los aprendizajes de los alumnos, de la mediación de los directores y docentes. De esta manera, existe una conexión crítica entre liderazgo y mejora de los aprendizajes y calidad educativa” (Vaillant, 2014, p. 6).

Tabla 1.

*Tipos de liderazgo pedagógico.*

<b>Liderazgo instructivo</b>	Establece una misión, un clima positivo de aprendizaje, el desarrollo profesional de los docentes, la fomentación del trabajo en equipo, la participación de la comunidad, y la creación de una cultura de evaluación.
<b>Liderazgo transformacional</b>	Establece la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal.
<b>Liderazgo facilitador</b>	Se trata del desarrollo de comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados.
<b>Liderazgo persuasivo</b> <i>(invitational leadership)</i>	Basado en el optimismo, el respeto a la individualidad, la confianza y la intencionalidad.
<b>Liderazgo sostenible</b> <i>(sustained leadership)</i>	Basado en generar un aprendizaje sostenible; asegurar el éxito en el tiempo; apoyar el liderazgo de otros; dirigir su atención hacia la justicia social; desarrollar los recursos humanos y materiales; desarrollar la diversidad y la capacidad del entorno; y tener un compromiso activo con el entorno.
<b>Liderazgo distribuido</b> <i>(distributed leadership)</i>	Implica un cambio en la cultura, es decir, implica el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, funcionamiento y gestión de la escuela.
<b>Liderazgo centrado en el aprendizaje</b> <i>(learning-centered- leadership)</i>	Los sistemas educativos deben resignificar los sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida a partir de un enfoque centrado en el estudiante y en los aprendizajes que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela.

*Fuente:* elaboración propia.

Todos estos tipos de liderazgo han sido avalados por la literatura pedagógica, ahora bien, los teóricos focalizan el cambio por la mejora educativa, a través de un liderazgo eficaz y eficiente, centrado en un liderazgo horizontal y que este sea distribuido o compartido, sin olvidar la necesidad de establecer una conexión con lo que imperaban los estudios previos, respecto a las habilidades y comportamientos que ha de poseer un líder educativo. De esta manera, junto a las características ya mencionadas, se apuesta por el desarrollo de un liderazgo pedagógico fuerte que desarrolle y fomente la educación inclusiva de sus miembros.

Ante este repaso teórico sobre el liderazgo y sus tipos, se debe reflexionar sobre la siguiente incógnita, *¿cómo ha de ser el liderazgo pedagógico en los centros educativos?* Para abordar esta cuestión, lo primero y no menos necesario, es realizar una definición de liderazgo pedagógico. Así, se define el liderazgo pedagógico como una gestión y conducción de instituciones educativas y/o procesos pedagógicos, cuyo eje fundamental es lograr y garantizar un aprendizaje de calidad y el bienestar de todo el alumnado. “Se basa en una cultura ética, participativa y de innovación y mejora continua, y asume un compromiso con el desarrollo y el bienestar de todas las personas” (Contreras, 2016, p. 245).

Una segunda cuestión es *¿cómo debe influir el liderazgo pedagógico en la mejora de la calidad educativa?* Del Campo Ponz (2021), señala que “sin un liderazgo distribuido y participativo por parte de la política educativa y sin el empoderamiento de la comunidad escolar, ni la escuela autónoma, ni el liderazgo pedagógico, ni el desarrollo de la escuela y de la educación son posibles” (Del Campo Ponz, 2021, p. 1). De alguna manera se produce un reflejo de lo que la escuela transmite, según el modo de liderar. La necesidad de establecer una escuela más participativa y democrática viene avalada por la participación de la comunidad educativa. La relación que se establece entre liderazgo distribuido y mejora del cambio educativo se explica por el desarrollo de la escuela inclusiva. Del Campo Ponz establece:

El desarrollo del liderazgo distribuido es la construcción de un modelo no improvisado, que involucra a múltiples personas en un mismo equipo de trabajo, donde se desarrolla la idea de una escuela horizontal, simétrica y con la capacidad de comprender las demandas actuales que hace la sociedad a la escuela (Bolívar, 2010, López y Lavie, 2010, Vaccarini, 2018). (Del Campo Ponz, 2021, p. 2)

El autor se plantea la siguiente cuestión, *¿cómo determinar un liderazgo inclusivo si la norma de su organización ya viene regulada por la normativa?* Bajo la nueva normativa educativa, LOMLOE, (2020) se enfatiza la autonomía de los centros. De esta manera se puede llevar a cabo el desarrollo de escuelas inclusivas, donde toda la comunidad educativa este implicada y se distribuyan responsabilidades. Además, en su artículo, del Campo Ponz señala que el motor del cambio es garantizar el aprendizaje del alumnado, que resulta ser el objetivo que perseguir. Así, mediante un liderazgo distribuido, se definen las responsabilidades de cada uno de los miembros o de cada uno de los equipos de los que consta la escuela, dotando de una formación adecuada para adquirir las competencias necesarias.

En definitiva, y de acuerdo con las ideas mostradas por varios autores, en este apartado, considero que el tipo de liderazgo idóneo y que puede resultar más eficaz para la mejora de la

calidad educativa en los centros educativos es el que se ejerce mediante un liderazgo distribuido, que es precursor del aprendizaje del alumnado, garante del desarrollo competencial de las personas para que ejerzan una ciudadanía autónoma, participativa y crítica con su entorno, y consigo mismos.

### **4.3 Liderazgo y dirección desde la perspectiva de género**

Para abordar este apartado se plantea la siguiente cuestión introductoria, *¿existen estilos de liderazgo educativo distintos en función del género?* Como he indicado con anterioridad, la literatura pedagógica analizada establece varios tipos de liderazgo, y he concluido señalando que el idóneo ha de ser el distribuido, es decir, el que se realiza en horizontal, realizado por y para el aprendizaje del alumnado y que tiene que ser inclusivo. Pero *¿este liderazgo sería diferente si lo desempeñan figuras femeninas, o si de lo contrario, lo ejercen varones? ¿Qué papel juega en todo esto el sexo y el género?* A continuación, precisaré estas incógnitas.

Lo primero que debemos tener presente es diferenciar los conceptos de “sexo” y “género”. Mientras el concepto de “sexo” es una categoría biológica, el de “género” es una construcción social y cultural. Ser hombre o mujer es una característica física atribuida al cuerpo. Las diferencias de género en el modo de ejercer la función directiva se basan en la percepción de los estereotipos y mitos existentes sobre el liderazgo masculino y femenino. En una publicación trimestral realizada por la UNESCO (abril-junio de 2011), Michael Genovese, especialista en teoría política y en estudios de género, analizando datos de diversas universidades de EE. UU., se preguntaba: *¿Ejercen las mujeres el liderazgo de manera diferente a cómo lo ejercen los hombres?* Según la investigadora, “está extendida la opinión de que los hombres asumen más personalmente las funciones de mando, mientras que las mujeres suelen optar por un método de dirección más bien colegial” (Cuevas et al., 2014, p. 81). En el artículo de Cuevas et al. (2014), *“mujeres y liderazgo: controversias en el ámbito educativo”*, las autoras señalan que la forma en que lideran las mujeres conlleva un modelo diferente al liderazgo masculino, que no tiene ni porque ser mejor o peor. Consideran que quien hace las organizaciones educativas es el contexto y las personas, por ello, la idea que persiguen es insistir en las recomendaciones que establece la UNESCO sobre la necesidad de ejercer buenas prácticas, con lo que respecta al liderazgo femenino, que supone motor de los cambios sociales. De este modo, advierten que:

El acceso de la mujer a los puestos de dirección es una de las condiciones esenciales de la práctica de la igualdad en el seno de las organizaciones. La educación es una profesión en donde predominan las mujeres, pero, sin embargo, las estadísticas demuestran que el número de mujeres en puestos directivos en centros educativos es mucho menor de

los que correspondería en proporción a su presencia en esta profesión. (Cuevas et al., 2014, p. 88)

Las autoras, resaltan lo establecido por Martín-Moreno Cerrillo (2008), indican que, en las organizaciones educativas, el mero hecho de que la mujer acceda a puestos de liderazgo no implica igualdad de género, siempre que no se muestre un punto de vista diferente al ofrecido por sus colegas varones, se contribuye a perpetuar el *statu quo*.

En esta línea Schmunk y Schbert (1995) citados por Martín-Moreno Cerrillo, (2008):

Ponen de manifiesto que los profesores preguntan más a los niños y varones adolescentes que a las niñas y a las adolescentes. Los alumnos varones también reciben mayor número de sugerencias y alabanzas que las mujeres en las escuelas y universidades. Las directoras tienden a adoptar la cultura organizacional habitual de los directores, por lo que no ponen especial énfasis en políticas de igualdad. (Cuevas et al., 2014, p. 88)

Así mismo, las investigadoras, reflejan la aportación que hace Martín-Moreno Cerrillo (2008), sobre el fenómeno de negación que realizan muchas mujeres desde sus puestos de liderazgo, que constituye una conducta reactiva inconsciente que las protege de la discriminación que puedan padecer. Por ello, señalan que “se precisa de cambios en la dirección escolar femenina: cambios que aceleren acabar con las barreras educativas, sociales y culturales que contribuyen a la discriminación del género” (Cuevas et al., 2014, p. 88)

Por su parte, Elena Surovikina (2015), en su estudio sobre la gestión educativa desde la perspectiva de género, señala que en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas, son determinantes dos aspectos respecto a la discriminación ejercida, como son el currículo oculto y la coeducación. “El currículo oculto aún forma parte del modelo de escuela mixta, orientada al mundo laboral y a la meritocracia” (Surovikina, 2015, p. 130). En cambio, la coeducación atiende a las necesidades personales y grupales del alumnado, superándose el modelo tradicional, ya que se establece un trato personal, mediante unos valores y el desarrollo de unas actitudes conscientes y críticas con el androcentrismo.

Por ello, la autora advierte que en lo que respecta al liderazgo ejercido desde la perspectiva de género, nos recuerda la existencia de un debate sobre estilos de liderazgo diferenciados entre hombres y mujeres, en detrimento de lo que hemos ido viendo con anterioridad. Para ella, el liderazgo transformacional es el asociado a las mujeres. Debido a la carencia de literatura sobre la participación femenina en puestos de liderazgo, se establece un sesgo descrito por Sarrió

Catalá: “sesgo universalista de carácter androcéntrico” (Sarrió Catalá et al. 2004, p. 207). En esta línea Surovikina (2015) y el equipo de Sarrió Catalá (2004) comparten las ideas reflejadas con anterioridad por Zafra et al., (2009), donde el liderazgo necesario a ejercer por las mujeres sea el liderazgo transformacional con la idea de cambiar la perspectiva androcéntrica que se percibe en los liderazgos educativos.

#### **4.4 Estilos de liderazgo femenino versus masculino**

Desde un punto de vista histórico, la división de trabajo efectuada por hombres y mujeres, en las distintas sociedades prehistóricas y en las civilizaciones de la Antigüedad, se ha determinado una serie de actividades propicias que eran desarrolladas por los hombres, y otras, que eran desempeñadas por las mujeres. Autoras como Alice H. Eagly (1987) señalan que, históricamente, las mujeres se han dedicado a labores comunales que han implicado el cuidado y la atención haciendo de la socialización y el socorro mutuo su seña de identidad. En cambio, “los hombres a menudo han realizado actividades que enfatizan el poder, la competición y la autoridad”. (Cuadrado, 2004; Eagly, 1987; Eagly et al., 2000; López-Sáez, 1994; López-Zafra, 1999). (López-Zafra et al., 2009, p. 100).

Las teóricas de la Congruencia del Rol de género señalan que uno de los principales problemas que caracterizan las diferencias sobre los tipos de liderazgo entre hombres y mujeres son los estereotipos de género. Se trata de una serie de características asociadas a los hombres más que a las mujeres. Este tipo de problema suele compartirse en diferentes culturas y suelen provenir de las divisiones laborales establecidas en las civilizaciones antiguas. El que los hombres se hayan concentrado en roles de poder hace que se les atribuyan más características masculinas, mientras que las mujeres han desarrollado más trabajos relacionados con el cuidado de los demás, señalaban Diekman y Eagly (2000). En su estudio, las autoras reflejan que esta división asocia el poder masculino a un nivel público, mientras que, a un nivel privado, el poder les corresponde a las mujeres. (López-Zafra et al., 2008).

En un estudio establecido por Eagly y Karau (2002), se explica la desigualdad entre hombres y mujeres en el acceso a posiciones de liderazgo, para ello se propone la Teoría de la Congruencia de Rol. Esta teoría que a su vez se sustenta en la Teoría del Rol Social establecida por Eagly (1987), indica que se produce una diferencia en cuanto a los roles sociales asumidos por hombres y por mujeres. Esta diferenciación en los roles sociales produce una serie de creencias sobre las características idóneas que definen a un grupo social. Normalmente, se espera que los hombres desarrollen unas determinadas conductas preestablecidas y no otras. Por tanto, se asume que

las mujeres tienen especiales dificultades en acceder a puestos de dirección, incluso si se desarrolla en un ámbito no congruente con el estereotipo de género femenino.

En la misma línea, otros estudios llevados a cabo por la literatura sobre el liderazgo de género, donde Cuevas et al. (2014), señalan que se han establecido diferencias notables entre hombres y mujeres respecto a la forma de dirigir. Algunos de esos rasgos dan cabida a una mayor capacidad de la mujer para consensuar o para resultar ser más mediadoras, ya que suelen otorgar mayor importancia a la creación de un clima agradable basado en el apoyo mutuo. Sin embargo, señalan que uno de los errores en los que caen las mujeres cuando acceden al poder es aparentar ser más maduras que los hombres, esto es debido a “que se han socializado en una cultura machista y asumen patrones masculinos porque consideran que son los adecuados para conseguir el éxito” (Cuevas et al., 2014, p. 84-85). Coronel (1996), señalaba que una mujer firme, franca y directa presenta rasgos de estereotipo agresivo y que estos mismos rasgos no se aplican a los hombres cuando se desarrollan los mismos comportamientos.

Seguidamente, se reflejan otros estudios que tratan aspectos clave sobre la diferencia de liderazgo entre hombres y mujeres y que han sido resaltados por Santos Guerra en su obra, *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*, (2015), donde “el estilo femenino determina que es un estilo abierto, no combativo, innovador, centrado en la persona, flexible, combativo y persuasivo” (Grimwood y Popplestone (1993). (Santos Guerra, 2015, p. 58).

Ya en los años 80, Loden (1987) identificaba ocho áreas donde se podía observar diferencias entre un estilo de liderazgo femenino y otro estilo de liderazgo masculino.

- Las mujeres tienden más a delegar poder que a concentrarlo.
- Suelen ser más resolutivas ante determinados problemas.
- Poseen habilidades interpersonales, como la escucha activa, empatía y asertividad.
- Saben trabajar en grupo desarrollando habilidades en el grupo de dirección.
- La dirección que ejercen es participativa.
- Suelen asumir riesgos para perfeccionar su actividad.
- Son asertivas y se preocupan por los demás.
- Buscan la resolución de conflictos de manera eficiente pacificando a los beligerantes.
- Fomentan el desarrollo profesional de su trabajo.

Según Marshall (1990), el perfil de rasgos femeninos es diferente al de los hombres y se caracteriza por una serie de rasgos personales que las diferencian del liderazgo masculino. Con todo ello señala: la percepción del mundo, donde le dan mayor importancia a la relación que se

establece entre los elementos que a los elementos en sí; crecimiento emocional; crianza/nutrición, se involucran de forma general en las necesidades básicas de la sociedad y de manera particular, en sus familiares; continuidad en su desarrollo personal y laboral; y la creatividad, es algo innato en ellas al haber estado constantemente devaluadas y enmudecidas por la sociedad. “Estos rasgos femeninos son fruto de una socialización que ha obligado a las mujeres a asumir unos papeles y a mantener unas actitudes que les permitieran defenderse, y a tener éxito” (Santos Guerra, 2015, p. 57). El autor señalaba que la presencia de mujeres en la dirección de los centros educativos rompería esa discriminación a la que ha sido sometida y representaría ejemplo de la equidad. Según las autoras:

El estudio realizado por Coronel et al. (1999), señala los rasgos propios del liderazgo femenino desarrollado por las mujeres, en el que se afirma que éste se caracteriza por: poner énfasis en las personas y en los procesos; un liderazgo como responsabilidad de todos; la constitución de estructuras menos burocratizadas, priorizando sobre lo burocrático las relaciones sociales y el sentido de comunidad; la capacidad para activar conexiones con las personas y el “aprender con los demás”; el “dejar hacer”, potenciando profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas; la participación y el diálogo como procesos educativos; la clara preferencia por un enfoque cooperativo y consultivo; el estilo colaborativo, compartido y no competitivo; el énfasis en los procesos democráticos; y el desarrollo de políticas del cuidado y apoyo mutuo. (Cuevas et al., 2014, p. 84)

En cambio, Schein (2001), en un estudio realizado ha ido analizando la evolución de las barreras psicológicas en el progreso de las mujeres hacia los puestos de dirección. En las primeras investigaciones determinó que el éxito de liderazgo estaba más ligado a las características que poseían los hombres frente a las que poseían las mujeres. Esto le llevó al planteamiento de su teoría-lema “*think manager-think male*” (piensa en dirección – piensa en masculino), indicando que este fenómeno podía apuntalar los sesgos que tienen a desfavorecer a las mujeres en la selección a los puestos para los cargos directivos. De todo ello, Ramos López (2005), extrae que los puestos directivos se han asociado con el estereotipo masculino y siguen siendo más valorados si son hombres quienes los desempeñan. Sin embargo, “las mujeres se han encontrado con que el estilo que las caracteriza resulta ser un problema añadido a los prejuicios y valores organizacionales tradicionales patriarcales y androcéntricos”. (Cuevas et al., 2014, p. 85).

Durante las últimas cuatro décadas, muchas investigaciones han pretendido buscar las diferencias entre los estilos de liderazgo en función de los estereotipos de género, *¿quizá sean*

*estas las diferencias, por las que hay pocas mujeres ocupando cargos directivos?* A continuación, a través de varios estudios, se intenta despejar la incógnita. Sin embargo, las estadísticas conforman que la dirección de los centros educativos está copada mayoritariamente por hombres. Es curioso percibir como en muchos centros de Educación Infantil y Primaria, donde el claustro docente está compuesto mayoritariamente por mujeres, en ocasiones, el equipo directivo lo componen los hombres. *¿Por qué esto es así?*

Pues bien, para Díez et al., (2006), se explica por la pervivencia del patriarcado, debido a la falta de conocimiento del proceso histórico sobre la desigualdad y la discriminación. Sin embargo, “otra investigación del CIDE dirigida por Mercedes Muñoz-Repiso y citada por Díez et al. (2006) ofrece datos reveladores en el ámbito educativo europeo” (Cuevas et al., 2014, p. 86). El estudio concluye que existe una predominancia de hombres en la política y gestión educativa comunitaria, lo que refleja una desproporción respecto a la distribución de profesorado según el género, es decir, las mujeres están menos presentes en los puestos de responsabilidad del sistema educativo, con lo que respecta al número de docentes en todas las etapas educativas, y todo ello se argumenta, teniendo en cuenta cuestiones culturales y sociales. No obstante, según estudios planteados en las Universidades de Valencia, Sevilla y León, coinciden en que las barreras percibidas se explican desde factores internos (autoestima) y factores externos relacionados con la tradición y la cultura de los modelos masculinos imperantes (jerarquizados e individualistas). Tal y como he ido relacionando durante el desarrollo de este trabajo, la relación existente entre el liderazgo idóneo, que ya ha quedado claro que debe ser el transformacional, y si, además, este es ejercido por las mujeres, determino tal y como señalan Cuevas et al., (2014), las características del liderazgo transformacional se ajustan al estilo de liderazgo femenino, al desarrollarse un estilo colaborativo, abierto, democrático, consensuado, de trabajo en equipo y de compartir responsabilidades. La mujer no suele identificarse con la palabra líder, no busca el éxito y la repercusión social.

Continuando con las diferencias entre los liderazgos ejercidos por varones o por mujeres, se van a señalar una serie de conceptos clave que han sido contemplados por los estudios de género, y que fueron recogidos por Cáceres et al. (2012), como son: el síndrome de desequilibrio en la cumbre (dificultades o limitaciones con las que se encuentra la mujer); el síndrome de la abeja reina (ensalzamiento del éxito personal); el techo de cristal (trabas internas que no son perceptibles); la política de la tierra quemada (ocupan lugares desterrados por los hombres); el mito de la excepción (relacionado con la meritocracia egocéntrica); la prolongación del mito maternal (profesiones propias del rol maternal); el síndrome de la mala madre (presión

psicosocial que genera inestabilidad emocional); *think manager, think male* (ya mencionada con anterioridad); el harén pedagógico (desarrollo de puestos de segundo orden); *old's boy club* (exclusión femenina mediante el apoyo a las figuras masculinas); la regla de hierro (idea de ocupar grandes puestos de poder y prestigio solo por hombres); la segregación laboral vertical (exclusión por jerarquía en puestos de poder) y la segregación laboral horizontal (masificación femenina en puestos de segundo orden). (Cuevas et al., 2014). En cambio, para Santos Guerra (2015), existe un fenómeno que tiene dos caras, por un lado, los hombres han discriminado a las mujeres y las mujeres se han autodiscriminado. Se expresa que las mujeres tienen un “*techo de cristal*” sobre sus cabezas.

*¿Cuáles son las causas de la autoexclusión?* Estas causas vienen determinadas por la cultura mediante la forma de vivir y de relacionarse hombres y mujeres aparece marcada por la cultura. Santos Guerra (2015) señala la necesidad de atender la casa; la obligación de cuidar a los niños; la posibilidad de quedar embarazada; la falta de confianza de la mujer en sí misma; la historia condicionada por la cual la mujer ha quedado excluida de los puestos de poder por tradición; la atribución causal errónea; los estereotipos femeninos; la falacia de la excepción; la mala experiencia. (Santos Guerra, 2015).

No obstante, algunos estudios han arrojado verdaderas incongruencias respecto al género. Los estudios de metaanálisis realizados por el ya mencionado Eagly y sus colaboradores (1992) muestran los siguientes resultados. Las mujeres que desempeñan roles de liderazgo eran evaluadas negativamente frente a sus compañeros varones. El sesgo en contra de las mujeres que ocupaban roles de liderazgo era mayor cuando las mujeres ejercían un liderazgo estereotípicamente masculino, o bien, cuando ocupaban roles los varones o cuando los evaluadores eran hombres. (López-Zafra et al. 2009). En otro metaanálisis, sobre análisis de liderazgo eficaz, de Eagly et al. (1995), sostienen que el liderazgo era eficaz en roles congruentes con su género. Es decir, los varones eran más eficaces que las mujeres en roles definidos en términos masculinos. Sin embargo, las mujeres líderes eran más eficaces en roles definidos en términos relativamente femeninos.

También se comprobó que la eficacia del liderazgo masculino se demostraba si el rol estaba dominado por hombres y asociado a subordinados varones. Es decir, a medida que los subordinados de los líderes eran hombres, el rol era evaluado positivamente y afín a los varones. De esta manera, López-Zafra et al. (2009), señalan “que todo ello influye en el tipo de organización al que se hace referencia (López-Zafra et al., 2009, p. 105). Otro factor es el nivel de liderazgo. Los varones son más eficaces que las mujeres en posiciones de primer nivel,

mientras que las mujeres son más eficaces en posiciones de segundo nivel. Pero también el sexo de los evaluadores influye sobre la percepción de la eficacia. “Cuando existe un mayor número de hombres entre los evaluadores, los hombres líderes obtienen mejores evaluaciones que eficacia que las mujeres, en cambio, las mujeres no favorecen a un sexo sobre el otro” (López-Zafra et al., 2009, p.105). En cambio, para Cuevas et al., (2014), puede que no se den muchas diferencias entre el modelo de liderazgo masculino y el femenino, mediante la gestión de los conflictos o mediante el trabajo en equipo, tal y como apuntaba Wood (1992), pero claramente se establece que vivimos en una sociedad marcada por el género, y las diferencias biológicas resultan cruciales para entenderlas.

En conclusión, sobre este subapartado relacionado con los aspectos diferenciados según el género “los éxitos en las mujeres se atribuyen a causas externas y el fracaso a causas internas, sin embargo, en el caso de los hombres el éxito se atribuye a causas internas y el fracaso a causas externas (García- Retamero y López-Zafra, 2006)” (López-Zafra, 2009, p. 106). La Teoría de la Congruencia de Rol, ya mencionada, nos ofrece una explicación evidente, un prejuicio realizado en un contexto organizacional masculino que hace que se perciba a las mujeres menos apropiadas para ocupar puestos en organizaciones incongruentes. En definitiva, y gracias a los avances sociales y al cambio de mentalidad, todo está revirtiendo, aunque aún quedan muchos retos que conseguir para alcanzar la plena igualdad.

#### **4.5 El reto por la igualdad de género en los puestos de liderazgo**

El reto por la igualdad de género en nuestro país viene defendiéndose desde la Ley de Igualdad publicada el 22 de marzo de 2007. En el Título V de la Ley, en su Capítulo I regula el principio de igualdad en el empleo público, estableciéndose los criterios generales de actuación a favor de la igualdad para el conjunto de las Administraciones públicas y, en su capítulo II, la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los nombramientos de órganos directivos de la Administración General del Estado. El Capítulo III de este Título se dedica a las medidas de igualdad en el empleo en el ámbito de la Administración General del Estado.

“La UNESCO en su informe anual en el año 2005 señalaba con respecto a la sociedad del conocimiento una brecha digital, y una brecha cognitiva entre los países desarrollados, en desarrollo y subdesarrollados” (Cuevas et al., 2014, p. 82-83). Las autoras se preguntan si la brecha de sexo en esta nueva sociedad tecnologizada forma parte de las sociedades disociadas, y si afectan al ámbito de liderazgo educativo. Añaden que un elemento clave de la potenciación de la mujer es el ejercicio de un poder de decisión en pie de igualdad con el hombre.

Ya en la Cumbre del Milenio, celebrada en Nueva York, en septiembre de 2000, los 189 miembros de la ONU adoptaron la Declaración del Milenio. De los 8 Objetivos Generales establecidos, el tercero, expresa la promoción de la igualdad de género. El 25 de septiembre de 2015 se estableció la Cumbre de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible, donde 193 líderes mundiales adoptaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), para lograr tres cosas extraordinarias: erradicar la pobreza, acabar con la desigualdad y las injusticias y solucionar el cambio climático. La igualdad entre los géneros es un derecho humano y es esencial para la consecución de los que establecen las Naciones Unidas para la Agenda 2030, en concreto el ODS número 5, que promueve lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas (ONU, 2015).

*¿Por qué es importante alcanzar la igualdad de género?* Porque es un derecho humano fundamental, independientemente del país de residencia u origen. Avanzar en la igualdad de género es fundamental para crear una sociedad sana en todos sus ámbitos, desde la reducción de la pobreza hasta la promoción de la salud, la educación, la protección y el bienestar de los niños y de las niñas. Es crucial lograr la paridad en la educación para que las mujeres participen plenamente en la sociedad y en la economía mundial. *¿Pero, donde está el problema? ¿Existen estos problemas en nuestros equipos de liderazgo educativo?* Estudios realizados avalan la desigualdad existente en los cargos directivos de las grandes empresas de nuestro país, así como, en las universidades 1 de cada 4 rectores de las universidades españolas es mujer. *¿Se percibe lo mismo en las escuelas de Educación Infantil y Primaria, y en los institutos de Educación Secundaria de nuestro país?* Para responder a esta cuestión vamos a ir desgranando la teoría mediante la práctica.

#### **4.5.1 ¿Cómo romper esa dinámica tradicional androcéntrica en el liderazgo educativo?**

Algunas pistas para avanzar son establecidas por Santos Guerra (2015), quién señala que es preciso que se produzca una transformación de los ejes culturales. Mediante: 1) las políticas de reconocimiento. El reconocimiento supone la aceptación del valor de la diferencia, la facilidad de acceder a los mismos puestos y de disfrutar de los mismos derechos. 2) La transformación de la cultura organizativa para modificar las falsas creencias y transformar los modelos de dirección, mediante la predicación de ejemplos. 3) La ruptura de los estereotipos es fundamental para iniciar el cambio. 4) Otro eje es la unión de mujeres, desterrar los mitos como el que establece que las mujeres no pueden trabajar juntas. 5) El desarrollo de experiencias sobre dirección femenina. La dirección en manos de mujeres aportará a la educación una dimensión más

profunda y enriquecedora. De esta manera la escuela se abre a dimensiones más cargadas de sensibilidad, de racionalidad de ética. (Santos Guerra, 2015, p. 61).

Dentro del liderazgo educativo se requiere de un conjunto de cualidades éticas, de excelencias del carácter que podrían llamarse virtudes. Desde el mundo anglosajón, las virtudes son una serie de buenos hábitos que perfeccionan a la persona y mejoran su actividad profesional. Se precisa de líderes sensatos, con capacidad de adaptación a las circunstancias y de crear vínculos y redes de ayuda mutua que tengan como foco principal el desarrollo integral de la persona que se educa. Riera et al. (2017) señalan que es preciso que las capacidades o virtudes de un líder educativo desarrolle tres aspectos: la capacidad de generar confianza, la capacidad de entusiasmar a los agentes, y la de seducirles.

Otra idea es que “el liderazgo educativo tiene que estar sustentado por varios tipos de inteligencias, en concreto tres, como son la inteligencia emocional, la inteligencia social y la inteligencia existencial o espiritual” (Torralba, 2010). De este modo, Riera y otros colaboradores (2017), concluyen que, desde el liderazgo educativo se precisa de la emancipación del sujeto de educación, si esto no es así, corremos el riesgo de convertir el *educational leadership* en un *followership* (Wiens, 2000). En definitiva, el desarrollo de las virtudes o capacidades debe garantizar la plena autonomía.

Otro planteamiento acorde con la concepción psicológica y el bienestar emocional es el realizado desde la ética del cuidado, que ha sido resaltado por varios docentes, entre los que destacan (Cortés Ramírez y Parra Alfonso, 2009; Comins Mingol, 2015; Bellon Cárdenas, 2017; Riera et al., 2017). *¿Qué es la ética del cuidado?*

La ética del cuidado propone el reconocimiento del otro desde el respeto y la fidelidad a la propia forma de ser. Algo que debe ser tenido en cuenta es la lealtad a la relación y cuidar del prójimo para acogerle y protegerle. La ética del cuidado se preocupa por las necesidades de las personas más vulnerables e indefensas en contextos históricos concretos. (Comins, 2015, p. 160)

En los tiempos modernos en los que vivimos, hemos pasado de la ética de la justicia o de los derechos a la ética del cuidado; es decir, de la *igualdad de iure a la igualdad de facto*. Para Gilligan “mientras que una ética de justicia procede de la premisa de igualdad, la ética del cuidado se apoya en la premisa de la no violencia, que nadie debe ser dañado” (Gilligan, 1982). Para la teórica política Sevenhuijsen (2003) “el principio que guía la ética del cuidado es que las personas se necesitan unas a otras para alcanzar vidas buenas, y que pueden únicamente existir como

individuos a través y por la vía de relaciones de cuidado con otros” (Bellon Cárdenas, 2017, p. 89). Así, se establecen distinciones entre la ética de la justicia y la ética del cuidado. Mientras la primera se centra en los derechos individuales y la imparcialidad, la segunda se centra en establecer lazos sociales de confianza, respeto, cooperación y atención a las necesidades del prójimo. Por ello, la autora resalta la necesidad de establecer una transmisión de justicia intergeneracional fomentando el amor y el cuidado desde la infancia. De esta manera, se genera la construcción de la confianza, la atención a las necesidades y la resolución de conflictos de forma pacífica.

*¿Cómo debe de ser la ética del cuidado femenina dentro del liderazgo educativo?* De alguna manera se ha reforzado la lógica patriarcal y el orden simbólico binario: mientras que los hombres están mejor dotados para liderar y mandar, las mujeres lo están para cuidar de los demás y obedecer. Este imaginario se ha ido transformando con el paso del tiempo para construir nuevas ciudadanía. *¿Cómo ha ido cambiando?*

Cortés Ramírez y Parra Alfonso (2009), señalan que, mediante una serie de socializaciones proporcionadas en distintos ámbitos, desde la escuela, pasando por el grupo familiar, bajo el estandarte de la política, o inmersos en el grupo de pares. De este modo, los grupos de pares desde la infancia permiten el desarrollo de una ética del cuidado eficaz, mediante la construcción de relaciones democráticas, adoptando las normas de convivencia. La ética del cuidado es la construcción moral de las mujeres, la familia o la escuela que se establece mediante un desarrollo extenso. Aunque se ha constatado que en los grupos familiares se establece una semejanza de ideología política, entre padres e hijas, no se produce el mismo efecto entre padres e hijos. Sin embargo, investigaciones arrojan datos donde las mujeres prefieren evitar las disputas políticas, pues puede resultarles problemático para su desarrollo personal. Además, se ha vislumbrado que hay mujeres que participan socialmente en lugares cercanos a su hogar, por no descuidar el cuidado de este. Todo ello hace que las mujeres estén más concienciadas con la ética del cuidado que los hombres.

Así, la ética del cuidado no puede considerarse como una debilidad, debe de ser complementaria a la ética de la justicia. “Mientras la ética de la justicia busca la igualdad y la autonomía individual, los derechos ciudadanos y la aplicación de las normas, la ética del cuidado pone énfasis en la satisfacción de las necesidades de hombres y mujeres” (Ramírez y Alfonso, 2009, p.189-193). Por su parte Bellon Cárdenas (2017) propone no solo igualar macho y hembra, hombre y mujer, sino masculino y femenino. Mediante esta estrategia que pretende separar lo femenino de las mujeres y su subordinación, así como la distinción entre sexo y género. En esta nueva sociedad

en la que estamos inmersos, donde se produce una tolerancia generalizada a las identidades y diversas colectividades existentes, se potencia la necesidad de subvertir las desigualdades ancladas en el orden de lo masculino/femenino. “Los femenino no es representado de manera exclusiva y excluyente por mujeres, pues hoy lo encarnan cuerpos diversos. La historia ha sucumbido a la idea de lo femenino ligado a mujeres” (Bellon Cárdenas, 2017, p. 89).

## 5. METODOLOGÍA

En este apartado se especifica el tipo de metodología empleada para la realización de este TFM. El objetivo de la investigación es el de proporcionar una comprensión de la experiencia vivida desde el punto de vista de los participantes en el estudio, tal y como señalan Taylor y Bogdan (1984). De esta manera, el investigador cualitativo pretende comprender lo que la gente dice, es decir, con lo que respecta a esta investigación, a través de las experiencias de las directoras y directores de varios centros educativos.

### 5.1 Técnica de recogida de información: los relatos de vida

Las historias de vida, como técnica de investigación cualitativa es preciso diferenciarla de otras técnicas y métodos afines. Por ello, Martín García (1995), señala las siguientes diferencias entre las técnicas de investigación cualitativa, presentes en diversos documentos:

- *Autobiografía*, se trata de narrar la propia vida contada por uno mismo.
- *Biografía*, consiste en narrar la vida de otra persona.
- *Historia de vida*, refleja la vida de una persona tal y como esa persona la ha vivido. Martín García (1995), en su artículo, *Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social*, señala que para confeccionar un relato de vida es necesaria la presencia de una persona investigadora que solicite al sujeto el relato de sus experiencias, afín de que se construya un relato con posterioridad.
- *Relato de vida*, se trata de una técnica cualitativa empleada por un investigador que recoge la narración biográfica de un sujeto. El objetivo de un relato de vida no es establecer una historia de vida. “Los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico” (Pujadas, 1992, p. 62).

Para la realización de esta investigación se ha empleado la confección de varios relatos de vida de los sujetos. Continuando con la definición teórica es preciso establecer diferencias entre los

relatos de vida y las historias de vida. Denzin, (1970) distinguió entre *life history* y *life story*. Esta misma distinción la recoge Pujadas. “La historia de vida describe tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado” (Pujadas, 1992, p. 13). En cambio, el relato de vida se refiere a la reconstrucción biográfica, por ello, la historia de vida engloba al relato de vida.

## **5.2 Fases de la elaboración del trabajo de campo**

Para la realización de los relatos de vida se establecieron varias fases. Plummer, (1989) señala que es preciso confeccionar el Proceso en 5 fases:

1. Una primera fase que consiste en el diseño del trabajo de investigación: consiste en plantear el trabajo mediante la formulación de los objetivos, el establecimiento de los problemas a estudiar y el diseño de las estrategias metodológicas para conseguir los objetivos mediante la selección muestral de los participantes y mediante criterios pragmáticos. Para ello se establecen dos criterios, uno de tipo pragmático y otro más sistemático y riguroso de selección acorde a la metodología cuantitativa. De esta manera, se establece el análisis del liderazgo educativo para averiguar si existe igualdad de género, a través de los relatos de vida analizados de los participantes, quienes son directoras y directores de centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
2. Una segunda fase consiste en la recogida de datos. En esta fase se trata de entrevistar a los participantes, mediante la confección de un dossier de preguntas a formular en las posteriores entrevistas, con la finalidad de establecer la recogida de datos. Se deben dar una serie de condiciones idóneas para que el entrevistador y el entrevistado estén cómodos, en ocasiones se puede recurrir a la triangulación o a emplear técnicas para que el entrevistado se anime a hablar, como la táctica del silencio; la táctica de reafirmar o repetir; la de recapitulación o la de cambiar de tema. En esta fase, Pujadas establece que lo más trascendental es la selección de los buenos informantes quienes tienen que poseer una buena predisposición para la entrevista, tiempo suficiente para contar su vida y que pertenezcan al marco social o de investigación establecido.
3. Una tercera fase es la de almacenamiento de datos. Para ello se empleará el uso de una grabadora que recoja fielmente la conversación y que permita revisar cuantas veces sea necesario.

4. La cuarta fase se encarga del análisis de los datos obtenidos. Supone un proceso de transcripción, codificación y archivo de relatos recogidos.
5. Una quinta y última fase es la de presentación y publicación del estudio. El trabajo termina con la puesta en común de los resultados obtenidos en el estudio. Para presentar el informe final pueden darse dos maneras, según establece Pujadas. a) La inclusión de la transcripción literal en forma de anexos, para ilustrar el análisis previo y también para mostrar la fiabilidad del procedimiento; b) Utilizar la técnica de citas en la composición de la redacción del documento. En este estudio se aportarán ambas.

### 5.3 Participantes del estudio

Para la recogida de datos, se ha llevado a cabo la realización de una serie de entrevistas a los cuatro informantes seleccionados. Para la selección de la muestra de esta investigación se ha tenido en cuenta un requisito indispensable para este estudio: ser docentes en activo, o no, pertenecientes a diferentes etapas educativas, que hayan formado o formen parte de la dirección de algún centro educativo de carácter público y que esté ubicado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. De esta manera, la muestra resulta variada y enriquecedora, al poder contar con participantes hombres y mujeres. Así, se ha entrevistado a dos mujeres y a dos hombres de diferentes etapas educativas, para establecer diferencias más optimizadas.

La Tabla 2 refleja los diferentes perfiles de los participantes y la codificación realizada para analizar cualitativamente la información de las entrevistas (Taylor y Bogdan, 2010). Como se puede apreciar en esta codificación la primera persona entrevistada se corresponde con E1, la segunda con E2 y así sucesivamente; además, se ha añadido H si el sujeto es hombre y M cuando es mujer.

Tabla 2.

*Información sobre los participantes.*

Codificación de los participantes	Etapas y especialidad	Años de experiencia docente	Tipo de centro y su ubicación	Participación en equipos directivos
E1 H	Educación Secundaria y Educación Física	35	Centro urbano (IES) en Ponferrada	Director jubilado, ocupó el cargo durante tres años, además del cargo como jefe de estudios, durante siete años

E2 M	Educación Secundaria e Inglés	20	Centro urbano (IES) en Ávila	Directora desde hace tres años ocupando cargo como jefa de estudios adjunta, durante ocho años
E3 M	Educación Secundaria y Orientación Educativa	28	Centro rural (IES) en Bembibre	Directora desde hace tres años
E4 H	Educación Infantil y Primaria con mención en Educación Física	6	Centro rural agrupado (CRA) en Puente de Domingo Flórez (León)	Director desde hace un año

*Fuente:* elaboración propia.

Es preciso indicar que las entrevistas realizadas a las directoras y directores participantes en este estudio se han efectuado durante el transcurso de varios días entre los meses de abril y mayo de 2024, en las inmediaciones de municipios y ciudades donde están ubicados los centros educativos. Respectivamente la entrevista a (E1 H) se ha realizado en la ciudad de Ponferrada y tuvo una duración de 65'; la entrevista a (E2 M) tuvo lugar en la ciudad de Ávila y tuvo una duración de 70'; la entrevista a (E3 M) se realizó por videollamada y tuvo una duración de 62'; y finalmente, la entrevista a (E4 H) tuvo lugar en el CRA de Puente de Domingo Flórez (León) y llevo 55'en realizarla.

En el momento de la confección de las entrevistas se tuvieron en cuenta una serie de principios éticos; se aplicó el consentimiento informado sobre las características de la investigación y se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los sujetos. Asimismo, en un ejercicio de transparencia y ética de la realización de las transcripciones de las entrevistas de los participantes, se compartieron con los mismos para que pudieran aportar sugerencias, dotando así a la investigación de la rigurosidad de los criterios científicos que precisa.

#### **5.4 Procedimiento de análisis de datos**

El análisis de datos permite el desarrollo de la investigación, la cual viene influenciada por los objetivos establecidos, la metodología empleada y la construcción del relato. Cada uno de estos procedimientos permite analizar la información e ir guiando la investigación para la consecución de los objetivos. Tal y como señalan Cornejo et al., (2017) se van a tener en cuenta tres aspectos clave de las investigaciones para el análisis de los datos en este tipo de investigaciones, y que

son la reflexividad del investigador, la escucha activa a los informantes y la escritura y producción del conocimiento. De esta manera, la información recopilada se ha analizado a partir de una serie de categorías que como señala mi tutora “estas categorías formuladas en función de los contenidos poseen un origen deductivo porque, como establecen Casado y Castaño, (2003), se han elaborado mediante el marco teórico realizado con anterioridad” (Santamaría-Cárdaba et al., 2018, p. 8). A continuación, la Tabla 3 recoge las categorías utilizadas para la realización del análisis cualitativo de las entrevistas.

Tabla 3.

*Sistema de codificación, categorías y subcategorías.*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Categoría 1:</b> Trayectoria pedagógica	Profesión docente Importancia de la función docente Relación entre la dirección y el liderazgo Tipos de liderazgo percibidos Formación directiva
<b>Categoría 2:</b> Liderazgo pedagógico	Funciones desempeñadas en equipos directivos Motivaciones en ese cargo Dirección del equipo directivo Motivaciones y habilidades como líder Tipo de liderazgo ejercido
<b>Categoría 3:</b> Percepción de la igualdad de género	Igualdad en los centros educativos Equiparación en los equipos directivos respecto al género Predominancia femenina en los centros educativos Autoexclusión de las mujeres en cargos Tipo de liderazgo en función del género
<b>Categoría 4:</b> La educación en nuestra CC.AA.	Sistema educativo actual Alumnado Autonomía de los centros Supervisión educativa Predominancia en la inspección en función del género

*Fuente:* elaboración propia.

### **5.5 Criterios de rigor científico**

La rigurosidad de una investigación cualitativa viene sustentada por una serie de criterios establecidos por Gómez et al., (2006), para ello es necesario seguir unos criterios sociocríticos para aplicar la validez de los testimonios. De esta manera, es preciso atender a los mejores argumentos, los cuales pueden ser criticables, y validarse. Deben ser lo más natural posible para cumplir con el compromiso del investigador que no es otro que buscar la verdad y generar conocimiento.

Por otro lado, la validez precisa de participación, como afirma Torrego (2014) “si no hay participación, no hay empoderamiento colectivo y el conocimiento no sirve al interés común” (Torrego, 2014, p. 123). Abordando la participación y la validez es preciso aquí citar los criterios de credibilidad expuestos por Torrego (2014), que son.

- La validez democrática: se refiere al grado de colaboración de las personas implicadas en la investigación. Un requisito fundamental, que señalan Anderson y Herr (2007) es la inclusión como asunto de ética y de justicia para asegurar la validez democrática. Así los datos serán triangulados y contrastados.
- La validez local: viene determinada por el contexto particular de los informantes, el cual es necesario describir minuciosamente garantizando su anonimato.
- La validez catalítica: alude a la forma en la que se reorienta y motiva a los informantes para analizar y comprender la realidad con la finalidad de transformarla. Por ello, es fundamental el diálogo, la escucha y la concientización. Los informantes son conscientes de la realidad investigada y otorgan su consentimiento para que su testimonio sea escuchado y transformado en conocimiento.

La presente investigación cualitativa cumple cada uno de estos criterios. Los informantes son docentes en activo, pertenecientes a centros educativos, excepto una persona que ya está jubilada, y, además, todos son funcionarios de la administración pública de la Comunidad de Castilla y León. Es preciso advertir que, las personas participantes han colaborado de acuerdo con la finalidad de sus testimonios, con una intencionalidad investigadora, siendo informados, previamente, de los temas a tratar en las cuestiones formuladas.

## **6. RESULTADOS**

Los datos recopilados se analizan en base a las categorías previamente establecidas. En cada una ellas se analizan los datos en cinco subcategorías.

### **6.1. Trayectoria pedagógica**

En esta primera categoría se analiza la trayectoria pedagógica de los participantes y mediante varias subcategorías, estas son la elección de la profesión docente; la importancia de la función docente; la relación existente entre la dirección y liderazgo pedagógico en los centros educativos; los tipos de liderazgo percibidos; y la formación directiva, se analizan los datos obtenidos.

La primera subcategoría está relacionada con la elección de la profesión docente. En general los participantes señalan que han elegido esta profesión por vocación. Salvo una participante que

expresa que “en principio, yo no quería, pero cuando acabé la carrera, mi idea no era estar en la educación, era dedicarme a otra cosa. Después, bueno, por un azar de la vida, pues me ofrecieron en un colegio privado una sustitución” (E3 M). Los dos hombres participantes que, casualmente pertenecen a la misma especialidad, tenían claro que querían dedicarse a la docencia. En un primer análisis, en esta primera subcategoría respecto al género, existe un consenso. Así, los cuatro informantes señalan que les gusta enseñar, transmitir sus conocimientos y guiar al alumnado para formar personas. Una de las participantes aclara que “cuando tenía 12 años me acuerdo de que estaban todas mis vecinas en mi casa y yo les enseñaba inglés. Entonces, desde esa edad tenía súper claro que quería ser profesora y de inglés” (E2 M). Otra participante refleja “me gusta muchísimo también la docencia, el contacto con las personas jóvenes, con los chicos, con los adolescentes. Porque eso también me da una dimensión diferente de cómo enfocar las cosas o cómo, bueno, cómo ver el mundo” (E3 M).

En la siguiente subcategoría se determina el valor que otorgan a la importancia de la función docente. Con lo que respecta, se percibe una clara valoración positiva. No obstante, hay dos puntos de vista diferenciados, en cuanto al género y respecto a la etapa educativa. En consecuencia, dos de los informantes manifiestan:

Es que es la base de todo conocimiento es la base de la sociedad, realmente, nosotros cumplimos no solamente una función de transmitir conocimientos, sino que al final lo que transmitimos también son valores, entonces no nos damos cuenta de lo importantes que somos, ni la sociedad tampoco se da cuenta de lo importantes que somos. (E2 M)

Pues muy importante a todos los niveles en cuanto a la formación de los niños, la verdad es que somos un referente continuo para ellos y es que hay que medir por así decir, un poco todo lo que les dices, porque eso es muy significativo, toda la comunicación que tienes con los niños, lo llevan luego al pie de la letra. Entonces hay que pensar muy bien lo que les dices y lo que les transmites, la verdad que yo creo que es muy importante, el desempeño en esta profesión. (E4 H)

En la tercera subcategoría se indaga sobre la relación existente entre la dirección y el liderazgo pedagógico, así como el reflejo de la percepción que tienen los participantes. Los resultados que se vierten aquí tienen la misma tónica, de este modo, se establece una clara relación entre la dirección y el liderazgo ejercido en los centros educativos. El segundo participante expresa “es la que marca absolutamente hacia donde tiene que ir el trabajo de los demás” (E2 M). Además, se advierte de la importancia de estar presente en un equipo directivo, y de la necesidad de que

éste sea fuerte y sólido, además, de la importancia de contar con el claustro de profesores que respalde el trabajo del equipo:

Si tienes un buen equipo el trabajo es la mitad, la solución es más rápida. Te entiendes mucho mejor y claro, tienes que buscar personas afines. Entonces el director tiene que saber buscar un equipo que vaya de acuerdo con lo suyo. (E1 H)

Pues lo que tú quieras llevar adelante o la imagen que tú quieras dar de tu centro, o en el proyecto curricular que tú quieres tener y que sirva de base a todas las sinergias que se generan en el centro van unidos. (...) Entonces yo creo que, vamos, que van de la mano. (E3 M)

Si tú quieres marcar una tendencia de ser un centro muy activo, muy dinámico, que se preocupe por el alumnado específico, el alumnado inmigrante o el alumnado de altas capacidades. En ese caso debes tener muy claro, muy claro el tipo de gente que tienes y solicitar de ellos, pues eso, lo que puedes solicitar. (E2 M)

Una cuarta subcategoría analiza el tipo de liderazgo que experimentaron los participantes, con anterioridad a su llegada a la dirección de su centro, o durante sus experiencias docentes en otros centros u organismos educativos. En este sentido, se percibe una variedad de estilos de liderazgo, en función del tipo de centro donde han ejercido la docencia. Así, para el primer informante que ha pasado durante la mayor parte de su experiencia docente en el mismo centro, señala que desde los diferentes equipos directivos se hicieron cosas para ampliar la oferta educativa y abarcar un mayor número de alumnado matriculado en su centro, un centro donde predomina la enseñanza de la Formación Profesional. “Empecé en el centro donde se intentaba hacer cosas para adaptarnos a la LOGSE y abrir la oferta educativa a todas las familias, no solo a la FP. Mas o menos lo conseguimos, fue el centro más demandado” (E1 H). Como aspecto a destacar y que señalaré posteriormente, en el análisis de otra categoría, los directores anteriores a su mandato emigraron a la inspección educativa “cuando llegué a la dirección, todos los que habían sido directores se fueron a inspección. Intentamos hacer un centro nuevo, no solo de FP, con profesores con ideas más abiertas y más o menos lo conseguimos” (E1 H). El último participante, señala que también ha percibido liderazgos diferentes “siempre veía como mucha distancia entre el equipo directivo y yo, y lo que queremos aquí conseguir es lo contrario” (E4 H).

Las mujeres informantes entrevistadas también han experimentado diferentes tipos de liderazgo “entonces, como te digo, he vivido las dos cosas, el más autoritario, y el más te dejo un poco que tú te regules” (E2 M). Respecto a su experiencia, estas informantes expresan claramente, que se

trataba de liderazgos más autoritarios “no sabría decirte ahora mismo como era ese liderazgo, pero lo que tengo claro es que no podías negarte a nada, pero es que era un centro concertado” (E3 M). No obstante, ambas mujeres también han vivido liderazgos más democráticos, donde dejaban hacer “el liderazgo casi era un liderazgo de funcionamiento a lo mejor, sin más, esa es la idea que tengo” (E3 M). Sin embargo, de acuerdo con el marco teórico expresado con anterioridad, se advierte que estos tipos de liderazgo están relacionados con el liderazgo instructivo, como más técnico, tal y como señala Murillo (2006). Como inconveniente, los sujetos expresan que estos tipos de liderazgo pueden resultar poco eficaces o suponer un peligro para el buen desarrollo de la organización:

Porque la gente puede hacer lo que le da la gana, pero es que lo otro (el autoritario) también resulta peligroso porque a la mejor, la gente que es precisamente la que no te va a dar un problema, le estás demandando y a lo mejor, a los que ya son de toda la vida, a esos no les dices nada. (E2 M)

Una quinta y última subcategoría analiza la opinión vertida sobre la formación directiva o el llamado “curso de directores”, curso ofertado por la administración para la formación y el desarrollo de la función directiva de los futuros directores de centros públicos, apelativo que recibe en la Comunidad de Castilla y León. Todos los participantes señalan, en unanimidad que, para ejercer la dirección de un centro educativo, no es fundamental la formación en un curso de estas características, simplemente se trata de un trámite porque donde de verdad se aprende a ejercer el liderazgo es en la práctica diaria. El primer informante manifiesta que “la formación está ahí, es un mero trámite para presentar el proyecto y llevarlo a cabo, pero lo que realmente cuenta es la práctica docente. El trabajo diario, la experiencia te hace al cargo” (E1 H). El informante que cuenta con menor experiencia docente señala que “yo he empezado, de hecho, a ejercer como director sin tener el curso. Bueno, yo de estos cursos, al final veo que donde realmente está el aprendizaje es en la práctica” (E4 H). Otra opinión que arroja este entrevistado es que “para asentar unas bases, pues está bien, pero no creo que tenga que ser un requisito imprescindible para empezar a ejercer” (E4 H). Otra de las participantes señala “yo cuando hice el curso de dirección, es verdad que hubo alguna cosilla que me pareció interesante, pero no los considero necesarios, personalmente. Creo que es mucho más importante la experiencia para empezar desde abajo” (E2 M).

## **6.2. Liderazgo pedagógico**

En esta segunda categoría donde se analizan los aspectos referidos al liderazgo pedagógico en los equipos directivos se establecen las siguientes subcategorías: las funciones desempeñadas

en equipos directivos; las motivaciones encontradas en ese cargo; el desempeño de la dirección del centro; las motivaciones y habilidades que poseen; y el tipo de liderazgo que se ejerce.

Respecto a la primera subcategoría, dos de los participantes desempeñaron con anterioridad alguna función dentro de equipos directivos anteriores a sus mandatos. El primer participante (E1 H) fue jefe de estudios y la segunda (E2 M) desempeñó funciones como jefa de estudios adjunta. “Llevaba solamente 2 años en el centro en el que estoy ahora mismo y hubo un cambio de dirección. Entonces, la que iba a ser directora era jefa adjunta y me dijo que si podía contar conmigo” (E2 M). Mientras que la tercera participante (E3 M), mantenía una relación estrecha con los equipos directivos de su centro, al tratarse de la figura que ejerce la orientación educativa del centro. Mientras que el último participante (E4 H), solamente era tutor de un grupo de estudiantes cuando fue propuesto para la formar parte del equipo directivo.

La segunda subcategoría versa sobre las motivaciones encontradas por los participantes a la hora de elegir el desempeño de esa función dentro del equipo directivo de sus centros. En este punto, el primer informante refleja que “jefe de estudios lo fui por convicción y por reto personal. Me lo ofrecieron y lo cogí con entusiasmo, ya sabía cómo funcionaba el centro” (E1 H). En el caso de la segunda participante (E2 M) fue jefa de estudios adjunta “siempre me han gustado mucho los retos y desafíos y el intentar superarme a mí misma” (E2 M). Además, señala que esa fue su motivación “me apetecía un montón el probar algo dentro de un instituto y por eso lo hice” (E2 M). Respecto a la tercera persona informante, que es la orientadora de un IES ubicado en un entorno rural, manifiesta que el hecho de ser orientadora le aportaba una visión general del centro, así como de todos los proyectos que se estaban trabajando “el orientador del centro tiene que tener una coordinación. Yo creo que es muy importante la coordinación de orientación con el equipo directivo” (E3 M).

La tercera subcategoría viene expresada por el desempeño de la función directiva en sus centros educativos, así encontramos diferencias en función del género a la hora de llegar a la dirección de sus centros docentes. Desde los dos directores que llegaron por casualidad o por compromiso, a las dos directoras que lo hicieron por convicción y entusiasmo. El primer sujeto expresó que “la dirección no lo hice por vocación, ni ganas. La directora se fue y me presente a ocupar el cargo, pero por continuar la línea del proyecto, yo era el jefe de estudios” (E1 H). En cambio, el último participante nunca se sintió atraído por formar parte del equipo directivo, solamente le hicieron una propuesta para formar parte del equipo directivo anterior como secretario del CRA. “Pues alguna vez sí que me tanteó, y le dije que bueno, que no, que no me gustaría ser el secretario, no me gustaría estar en el equipo directivo” (E4 H). La llegada a la dirección de este

informante se produjo de acuerdo con siguiente contexto narrado. El informante cuenta que al principio del curso 2023/2024, el director se iba a jubilar y la otra persona que ocupaba la secretaría cambio de centro por concurso de traslados, entonces desde la inspección, propusieron que el nuevo curso, lo empezara un nuevo equipo directivo compuesto por dos personas (secretario y director), de entre las cuatro que había con destino definitivo. “Entonces, por lo menos pues, allí nos reunimos todos y nadie quería ser nada y, bueno fue un momento complicado” (E4 H). En cambio, la llegada de las mujeres directoras a la dirección de sus respectivos centros se hizo por convicción, la primera participante señala que presentó proyecto a la dirección del centro “la directora se jubiló y, bueno, me presenté” (E2 M). La segunda participante señala “fue más una cuestión de necesidad que de vocación tengo que reconocerlo” (E3 M).

En la cuarta subcategoría se analizan las motivaciones y habilidades para desempeñar el rol de la dirección de su centro educativo. En este punto contrastamos varias experiencias. Para el último entrevistado la motivación fue la presencia de una de sus compañeras, con la que lleva trabajando durante los últimos tres años y con la tiene una cierta complicidad profesional y buena relación personal. En su testimonio cuenta que ha pasado de no querer formar parte del equipo directivo a ser el director:

Entonces tengo una buena compañera con la que me llevo fenomenal, hemos compartido un alumno TEA, hemos compartido muchos momentos cuando era tutor, teníamos complicidad, sabía cómo trabajaba, sabía que era una persona que era muy válida. Entonces, bueno, pues dije, si me tengo que meter aquí...pues bueno, me gustaría que fuera con contigo. (E4 H)

Una apreciación manifestada por los participantes es la visión de equipo de trabajo que se percibe en las organizaciones. Para este último informante, el equipo directivo lo forman dos personas (hombre y mujer) y el rol que desempeñan es muy similar. “Nosotros estamos dos. Y bueno, el rol que asumía cada uno, al final, acabé yo siendo el director, ella la secretaria, pero bueno, los dos un poco el trabajo a una” (E4 H). Para él fue un reto personal “te lo planteas como aprendizaje, como crecimiento, como desarrollo personal, y nada, pues intentar nutrirte también de todos los compañeros, en este caso mi compañera de equipo directivo, que paso mucho tiempo con ella, pero también de todo el claustro” (E4 H). Se trata de un claro ejemplo de un liderazgo en horizontal, compartido, así como transformacional tal y como señalan López Zafra et al., (2009). Como habilidades personales a destacar por parte del último informante son la

escucha activa, la empatía, la asertividad y el trabajo en equipo; y entre las habilidades técnicas, la comunicación, la negociación, la gestión, la coordinación y la profesionalidad:

Pues eso, ante conflictos, ante cosas que van surgiendo, intentar un poco de tener sobre todo calma, de no dejarte llevar por los impulsos, e intentar pensar un poco 3, 4 o 10 veces antes de dar una respuesta, y muchas veces lo que hago también es ganar tiempo, cuando no tengo algo claro intento contrastar antes de decir algo de lo que me pueda arrepentir. (E4 H)

Para el primer informante las motivaciones encontradas en la dirección de su centro fue su experiencia durante estos años al pie del equipo directivo como jefe de estudios “pues había ido aprendiendo durante esos 7 años. Tengo buena relación con los compañeros. Ya me habían buscado a lo largo de mis años como profesor para realizar labores de secretario” (E1 H). Ante la pregunta de si se encuentra cualificado para desempeñar el liderazgo, responde que “como director sí, mi equipo directivo era eficaz. Me rodee de un equipo muy competente que entregaba los documentos o buscaba la información pertinente en tiempo y forma. No siempre se aciertan con los equipos” (E1 H). Respecto a sus habilidades personales destaca “empatía y democracia, dejar hacer, ser flexible, pero a la vez cercano, ayudar y saber escuchar” (E1 H). Por otro lado, manifiesta que es importante que las habilidades vayan con las personas:

Sigo pensando que las habilidades de un líder van más con las personas que con los cargos. Que cuando alguien no tiene empatía, lo pueden poner de lo que quieran, que no funcione en la secretaría, lo ponen de jefe de estudios y no sale el horario, o lo que sea. Eso es un problema, pues hay gente que no tiene personalidad o que no sabe decir las cosas. (E1 H)

En cambio, las motivaciones que señala la segunda participante fueron la necesidad de cambiar la dinámica y la tendencia del centro, pues estaba perdiendo alumnado, y además, le apetecía mucho probar en ese campo. “Me apetecía llegar a la dirección porque considero que desde ahí arriba puedes hacer un montón de cosas y marcar la tendencia hacia la que va al centro” (E2 M). Pero antes de presentar el proyecto, contactó con los miembros que quería que integraran su equipo:

Antes de presentarlo, hablé con mis compañeros con los que yo quería que formaran parte del equipo, porque me parece que es básico. Si tú no tienes un equipo con el que te lleves bien, que vaya en consonancia contigo y que te respalde, es que es imposible. (E2 M)

Con respecto a las habilidades personales que destaca esta informante son la asertividad, la escucha activa, la empatía “ser súper diplomáticos, ser muy empáticos, tener muchísima paciencia” (E2 M). Y entre las habilidades técnicas destaca la gestión, la comunicación y organización de los recursos. Para la tercera participante entre las habilidades cabe resaltar “una persona comunicativa, asertiva. Que sepa expresar lo bueno, pues lo que se está haciendo en el centro. Una persona debe tener también, no sé, dotes para ilusionar, no con lo que se está haciendo sino innovar” (E3 M). Las motivaciones con las que se encontró esta persona son a la vez, el reto personal y el miedo, porque las directoras anteriores habían ejercido un liderazgo muy eficaz. “Me ilusionaba mucho y bueno, al principio también me daba un poco de miedo” (E3M). Además, señala que:

Para mí hubo un momento en que no sé, empecé a notar, como que la función de orientación ya no me llenaba tanto y quería otra cosa. Quería otra cosa. Y se me ocurrió que estaba en un momento de mi vida, que ya no tenía cargas familiares porque mis hijos ya eran mayores y tal, y que podía dedicarle tiempo al Instituto. (E3 M)

La quinta y última subcategoría viene expresada por el tipo de liderazgo que están ejerciendo en la actualidad. Para el primer informante durante los tres últimos años ha ejercido un liderazgo muy horizontal y que no ha ido cambiando en ningún momento, es más, ha ido manteniendo la línea de trabajo que su predecesora le había dejado “(liderazgo) horizontal, compartido, siendo estricto cuando era necesario, pero sin presionar, al final cada una sabe lo que tiene que hacer, y el que no sabe o se pierde, se le guía por el buen camino” (E1 H). En cambio, como ya se ha mencionado, el último participante ejerce un liderazgo horizontal, transformacional, un tipo de liderazgo que no había experimentado con anterioridad así manifiesta “horizontal en el que todos podemos opinar de las cosas, la verdad que aquí, tanto consejos escolares como claustros, todas las decisiones que se toman es en consenso y con la opinión de todos” (E1 H). La forma de ver la toma de decisiones desde el equipo directivo es asamblearia, quizá muy al hilo de la etapa educativa que dirige, Infantil y Primaria “muchas veces hasta los propios miembros del equipo directivo no estamos de acuerdo en algunas decisiones y nuestro voto vale igual que el del resto del claustro” (E1 H).

Desde la experiencia proporcionada por una de las directoras, señala un tipo de liderazgo distribuido y transformacional. “Yo creo que el tipo de liderazgo que ejerzo es ser muy democrático, es decir, no me gustaría nunca imponer, ni liderar en contra de lo que quiere mi claustro. Bueno, primero mi equipo y luego después mi claustro” (E2 M). En su caso, desde que

llegó a la dirección del centro ha cambiado el tipo de liderazgo que se venía ejerciendo con anterioridad:

Actualmente, pues eso, en nuestro centro hemos pasado quizás de un liderazgo que dejaba hacer, por así decirlo, y que no demandaba tanto a los miembros del claustro. Al que nosotros estamos ahora teniendo, que es, hacemos muchísimas actividades, no obligamos, pero es verdad que en hacer tantas cosas siempre va a haber alguien que diga, ¡ah! ¡Pues esto me gusta! (E2 M)

Para la directora del IES ubicado en un entorno rural el tipo de liderazgo que ejerce es compartido, democrático y ejemplarizante, no ha cambiado durante estos tres años, pero advierte que se ha ido consolidando:

Yo creo que dar ejemplo, el ver qué, bueno, que vean que te implicas, que participas también en muchos proyectos, que, pues le dedicas el tiempo que necesitan. Yo creo que todo el claustro lo nota. Y eso hace que también, bueno, pues consigas más personas que quieran estar cerca de ti colaborando con los diferentes proyectos que quieres implantar o que ya están implantados o quieres que continúen. (E3 M)

### **6.3. Percepción de la igualdad de género**

Esta tercera categoría refleja el análisis de la igualdad de género dentro de los equipos directivos, y supone el pilar clave de este trabajo de investigación. De esta manera, esta categoría queda vertebrada en cinco subcategorías clave: la igualdad de género en los centros educativos; la equiparación en los equipos directivos respecto al género; la predominancia femenina en los centros; la autoexclusión de las mujeres; y el tipo de liderazgo en función del género.

La primera subcategoría analiza la igualdad de género en los centros educativos sostenidos con fondos públicos ubicados en la Comunidad de Castilla y León. Respecto a la igualdad de género en el contexto escolar, los participantes señalan en unanimidad, que no existe una problemática dentro de los centros educativos ni de la comunidad educativa. Desde luego que, desde la perspectiva del profesorado, no hay una problemática respecto a la igualdad de género. Sin embargo, atendiendo al contexto de nuestro alumnado, se percibe una problemática creciente desde la actitud de los estudiantes. Esto se debe al contexto social en el que están inmersos, ya sea por sus vínculos familiares o de amistad, o por la incidencia de las redes sociales y/o de los videojuegos, donde predominan algunas actitudes machistas que se han centrado en negar el feminismo y criticar las políticas de igualdad, afirmando que desamparan a los hombres. Lo que es una obviedad es que, en los centros educativos de diversa titularidad, nuestro alumnado y

profesorado es consciente de que se ha logrado un progreso social y una consolidación en la equiparación de los derechos de hombres y mujeres. Además, de que en los centros educativos se fomenta el desarrollo de programas educativos que velan por la igualdad efectiva.

Cabe especificar, desde una comparativa por etapa educativa, que el participante (E4 H), perteneciente al CRA de educación Infantil y Primaria, no señala nada al respecto, quizás se entiende porque el alumnado de esta etapa no tiene la capacidad para verter opiniones sesgadas. Mientras que el profesorado de secundaria, es decir, el resto de los participantes, señalan ciertos problemas de este tipo, con el alumnado perteneciente a la cultura musulmana o a la iberoamericana. En este sentido la informante (E2 M) señala que “alumnado al que he regañado y que no me querían ni mirar a la cara. Preferían que fuera un profesor quien les dijera algo” (E2 M).

La segunda subcategoría se centra en la equiparación respecto al género en los equipos directivos. En esta línea, desde las figuras directivas analizadas, se establece que respecto al resto de miembros del equipo directivo o del claustro del profesorado, no se percibe ninguna manifestación común en cuanto a la desigualdad de género. En esta línea una de las directoras señala:

No he notado ninguna diferencia, no he visto ningún problema de igualdad, ni he visto que, porque el director sea hombre o no lo sea, se ejerza una dirección o un liderazgo de una manera más autoritaria o más haciéndote de menos. (E3 M)

En cambio, esta misma persona señala que en función de su experiencia, con los distintos equipos directivos con los que ha trabajado ha percibido equidad en cuanto al número de directores hombres y directoras mujeres. “Bueno, en realidad he tenido 3 directores y 2 directoras. 3 si contamos las de este centro y 3 si contamos con la del centro concertado, que también era mujer” (E3 M). Por su parte, la participante (E2 M) manifiesta que, al principio de su carrera profesional, sí que ha percibido la predominancia masculina en equipos directivos, sin embargo, en los últimos años se ha producido una equidad respecto al género y respecto a los miembros de los equipos directivos “desde los últimos 15 años, vamos a decir, he vivido más la experiencia de mujeres en equipos directivos que hombres” (E2 M). El primer participante añade que “cuando fui director tenía 3 chicas jefas de estudio, y era una maravilla, tenían hecho lo que pedías. Cada jefe de estudio sabe hacer su trabajo” (E1 H). Respecto a la apreciación que manifiesta el último participante “en los dos (centros educativos) que estuve, el equipo directivo estaba compuesto por personas del mismo género, en este caso mujeres” (E4 H).

En esta subcategoría, es preciso advertir que no es lo mismo analizar un tipo de liderazgo ejercido hace 30 años, con el tipo de liderazgo que se ejerce en la actualidad o el que se ha venido desarrollando en los últimos años. En este sentido “no podemos pensar que un director, mujer o hombre hace 20 años pueda ser como un director de ahora, porque es que el sistema ha cambiado, la escuela ha cambiado, la concepción de la educación ha cambiado” (E3 M). En esta línea, en la actualidad, ha ido cambiando el tipo de liderazgo que se ha ido ejerciendo en los últimos años, quizá por la conciencia ejercida en la literatura pedagógica de las últimas décadas, que haya hecho mella en el triunfo de un liderazgo más distribuido y transformacional ejercido por mujeres, tal y como señalan Cuevas et al., (2014).

La tercera subcategoría analiza la predominancia femenina en los centros docentes. Es sabido que la composición de los claustros de profesorado en las etapas de educación Infantil y Primaria, y en Secundaria, las mujeres predominan frente a los hombres, aunque en las últimas décadas, esa tendencia se ha ido equiparando, más en la educación Secundaria que en la Primaria. Sin embargo, de acuerdo con la literatura pedagógica analizada en el marco teórico, se expresa que los puestos directivos de los centros educativos han estado copados por hombres. En contraposición a esta afirmación, el último participante manifiesta:

Por ejemplo, mi experiencia, claro, en este caso dice lo contrario, porque en cuatro centros he tenido tres directoras y un director únicamente, pero bueno yo sí que creo, y por ejemplo, cuando vamos a la reunión de directores, es verdad que predomina el género femenino. (E4 H)

Por otro lado, la informante (E3 M) refleja que, dentro de su equipo directivo actual, predominan los hombres frente a las mujeres, pero que, en lo referido al claustro de profesores, predominan las mujeres “diría que hay más mujeres, sí, aunque no te lo digo con seguridad” (E3 M). Además, señala que “la directora soy yo y la jefa de estudios adjunta es una chica también y los otros 3 son hombres” (E3 M). Por tanto, este equipo directivo está formado por más hombres que mujeres.

En la cuarta subcategoría se refleja si existe, ha existido o sigue existiendo autoexclusión de las mujeres en lo que respecta al desempeño de funciones de responsabilidad en los centros educativos. En este punto se establecen discrepancias en relación con la teoría de la congruencia del rol de género formulada por Eagly (1987). Mediante esta subcategoría se pretende averiguar, si existe o ha existido autoexclusión de las mujeres, en los cargos directivos, o si se da el caso de que ellas mismas lo hayan manifestado. La respuesta es unánime en las mujeres participantes de este estudio. Ambas están de acuerdo en que cuando se tienen hijos y estos son pequeños,

quizá se está más limitada a ejercer ciertas responsabilidades o se tiene menos ganas de implicarse en cargos de alta responsabilidad. La segunda participante señala que accedió a la jefatura de estudios cuando su hijo era pequeño, y que ahora que ya es adolescente decidió dar el paso a la dirección, porque entre otros motivos, es un modelo que quiere mostrar en casa “no quiero que mi hijo piense que por ser mujer no puedo hacer determinadas cosas, que, al fin y al cabo, eso es lo que él también se lleva” (E2 M). En cambio, la informante mujer (E3 M) advierte que mientras sus hijos fueran pequeños, no iba a dar ese paso que ha decidido hacer ahora que ya son mayores. Respecto a su experiencia personal dentro del centro que dirige, advierte:

Yo creo que no, porque siempre que ha habido un vacío lo ha ocupado una mujer (...)

No, no creo que las mujeres se autoexcluyan, es al revés. A mí me parece que es lo que te decía antes, creo que tenemos como más ganas, más empuje. (E3 M)

Respecto al punto de vista de los participantes varones, el primer informante (E1 H) expresa “en alguna ocasión sí que lo he percibido, compañeras que por cuidar de sus hijos no se ofrecían a realizar determinadas actividades o trabajos, pero en otras ocasiones, no” (E1 H). El último informante (E4 H) manifiesta “a veces, mi compañera de equipo me lo dice, dice, yo esto lo puedo asumir ahora que mi hijo ya está en la universidad. En otro momento, quizás no podría estar en el equipo directivo” (E4 H).

Respecto a la autoexclusión de las mujeres en los equipos directivos, la segunda participante señala “sí lo he visto, ya no solamente en equipos directivos, sino en actividades en general. En las excursiones, por ejemplo” (E2 M). En cambio, se perciben diferencias, atendiendo a las etapas educativas, por ejemplo, en Educación Infantil y Primaria, las compañeras directoras del último participante son las que se encargan del compromiso educativo de sus hijos e hijas, sin embargo, ellas no suelen autoexcluirse de los cargos directivos, de esta manera señala que se sorprende cuando percibe “tantas directoras ocupando puestos aquí, por ejemplo, en la zona del Bierzo” (E4 H). Todo ello, puede demostrar que solo sea una percepción en función de la experiencia vivida o bien, de la forma de pensar y de actuar, de determinadas personas, donde no tiene nada que ver el género, sino la personalidad y modo de actuar del individuo. En esta línea se percibe el sesgo de género que mencionaba en sus estudios Sarrió Catalá (2004).

Y finalmente, la última subcategoría establece el tipo de liderazgo que se ejerce, en función del género, cada uno de los participantes. En esta línea la tercera participante advierte que ha visto liderazgos diferentes, pero no en función del género sino en función de la época vivida, “verdad que sí en estilos diferentes, pero no por ser hombre o mujer, sino por épocas” (E3 M).

Ante la subcategoría sobre el tipo de liderazgo que ejercen en la actualidad, o que, si en algún momento han tenido que ejercer un liderazgo de manera más autoritario o agresivo, creyendo que con esa forma de actuar se les van a mostrar más respeto, y de esta manera se enlaza con los aspectos de género enunciados por Cuevas et al., (2012), como bien pudiera ser el concepto de tierra quemada o el concepto *"think manager, think male"*. Ante esta idea, la tercera participante señala:

En algún momento sí he tenido que pegar un puñetazo en la mesa. No te voy a decir que no, por cuestiones que hay que poner a lo mejor a alguien en su sitio. Y eso ya hay que hacerlo de una manera un poco más, no sé, si al estilo de un hombre, o al estilo de algo que quiero que se cumplan las normas. (E3 M)

La segunda participante advierte:

En mi caso, ni lo he visto, ni lo he hecho porque vamos, soy totalmente contraria a ello, ni tampoco lo he llegado a vivir con mis compañeras. Una de ellas quizás sí que tenía momentos en los que se podía mostrar algo más autoritaria. (E2 M)

La aportación del primer informante es que:

Mira tanto mis jefas de estudios como la persona que quedó al frente de la dirección, cuando yo me jubilé, siempre las he visto actuar como mujeres, con su carácter e identidad propia, nunca las he visto que ejercieran como si fueran hombres. Eso también va con la persona no con el sexo. (E1 H)

Con lo que respecta a la experiencia narrada por el último participante, su aportación resulta muy interesante. Refleja una cierta desigualdad desde el liderazgo cuando este, se percibe por la comunidad educativa, es decir, no es lo mismo como se dirigen a su compañera. (Ya he explicado con anterioridad, que, para ellos, ejercer las mismas funciones es indiferente, aunque la nomenclatura de su rol sea diferente). Que como se dirigen hacia él "yo sí que aprecio que cuando las cosas las dice un hombre sientan diferentes, lo que es tanto a las profesionales que están contigo, tanto a las maestras, como también, en este caso, como con las familias" (E4 H). De este modo expresa que "cuando la opinión sale de un hombre y te la dice un hombre, yo creo que hay como una predisposición más a escucharlo, más respeto a lo que te está diciendo" (...) "Con las familias, no es lo mismo que llame mi compañera a que llame yo" (E4 H).

Tal y como lo refleja en su testimonio, es preocupante que dentro de la comunidad educativa de educación Infantil y Primaria, y dentro de esta sociedad en la que estamos inmersos, se perciba de forma tan esclarecedora esa desigualdad al trato. Desde su experiencia, contrasta esa

información percibida tanto en centros rurales como en urbanos, donde las madres, mujeres, llevan el peso de la formación educativa de sus hijos, y donde los padres, varones, suelen despreocuparse de esa formación:

Es muy difícil de ver, a un padre solo, que estes hablando con él y estás viendo que realmente tiene conocimiento, que sigue al día a día de su hijo, que realmente le preocupa, es que no me viene a la cabeza, ninguno. (E4 H)

También refleja que no solamente le ha ocurrido con las familias del alumnado de su centro, sino que también con otras personas pertenecientes a la comunidad educativa, y ya para hacer la situación más bochornosa, con las mismas compañeras del centro. “Cuando hay un punto de mucho conflicto, es verdad que, si alza la voz el hombre, pues yo creo que se le escucha más, se le escucha más y yo creo que eso no debería ser así” (E4 H). Además, señala que en ocasiones son las mujeres, las madres del alumnado, las que fomentan ese trato diferencial “percibo como que la figura masculina todavía genera esa autoridad, ese respeto” (E4 H). Insiste en “que estas cosas de género sigo percibiéndolas... Yo sí que creo que una directora lo tiene mucho más difícil que un director en el claustro de un centro de educación Infantil y/o Primaria” (E4 H). Explica que las mujeres lo tienen más complicado “porque el claustro, al ser mayoritariamente femenino se atreven mucho más cuando es una mujer la que lo está diciendo” (E4 H).

#### **6.4. La educación en nuestra CC. AA**

La cuarta categoría consiste en el análisis de las opiniones vertidas sobre educación por parte de los participantes de este estudio. De esta manera, esta categoría queda vertebrada en cinco subcategorías: el sistema educativo actual; nuestro alumnado; la autonomía de los centros; la supervisión educativa; y la predominancia del género en el ámbito de la inspección.

La primera subcategoría analiza el sistema educativo actual, así como las opiniones vertidas sobre educación o sobre la LOMLOE, ley que está en vigor en todos los cursos y en todas las etapas de nuestra educación obligatoria, desde el presente curso escolar 2023/2024. Respecto al tema cuestionado sobre educación, la participante (E3 M) señala que, ésta ha cambiado en parte. Desde su punto de vista la educación no ha cambiado, la educación es la misma, lo que es más compleja y que de verdad sí que ha cambiado, con respecto a lo que ella ha ido conociendo, es nuestra sociedad “tenemos que trabajar muchos frentes” (E3 M). Lo que se está viendo en los padres de nuestro alumnado es que están delegando a los profesores, la educación de los hijos. Es obvio que los profesores no solo enseñamos los contenidos o saberes básicos, y las competencias específicas de la etapa o de nuestras materias, también debemos educar en los

contenidos transversales (valores, educación emocional, educación en igualdad de género, etc.), pero hay cosas que no se enseñan en casa y se está viendo, que hay una carencia importante en la formación integral de nuestro alumnado, como son las normas básicas, los límites exigidos, el comportamiento y el desarrollo moral “hay una falta de dejadez, a lo mejor una falta de exigencia” señala la tercera participante (E3 M).

Respecto a la implantación de la LOMLOE, desde los centros educativos, se enfatiza en que las competencias están plenamente integradas, pues ya desde la LOE (1990) y la LOMCE (2013) se trabajaban las competencias y ahora, la evaluación competencial debe realizarse de forma distinta a como venía haciéndose. Las participantes señalan que todo ello, es un reto para el profesorado, y que se está haciendo de la mejor manera posible. Pero también es cierto, que hay mucho escéptico/crítico y al final, esas personas están evaluando como lo hacían antes, bien porque es lo que han vivido y no quieren cambiar su manera de enseñar o bien porque les resulta complicado. Para la tercera persona informante “parece ser que ahora sí, ya se evalúa por competencias, pero antes se hacía mal porque bueno, había que poner una nota y ya está” (E3 M). La segunda persona participante advierte “sí que he visto también que hay mucha gente que está entrando en el sistema, muchos compañeros que han aprobado las oposiciones y que siguen un poco la dinámica anterior” (E2 M). Esta misma persona, sobre las nociones de la mejora de la LOE, señala lo siguiente:

A ver, es muy complicado. Yo creo que la ley tiene un espíritu muy positivo. Pero está muy mal ejecutada. Es lo que yo creo. Tendemos a utilizar o a recurrir a modelos de otros países e intentar encajarlos aquí como podemos, sin realmente respetar el espíritu de cómo se han ejecutado en otros países. (E2 M)

La segunda subcategoría se centra en nuestro alumnado, es decir, en el desarrollo del aprendizaje de la generación Z, cuyos pilares de formación son las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC). Estamos inmersos en una era digital en la que nuestro alumnado ya ha nacido conociendo las herramientas e instrumentos digitales. En esta línea se relaciona con el debate abierto por las comunidades educativas, de si es necesario limitar el uso de las TIC y de los smartphones en los centros educativos. Desde parte de la comunidad educativa nacional, muchos docentes están posicionados en contra de su uso. El primer participante manifiesta “lo difícil es estimular, motivar” (E1 H). El alumnado tiene muchos estímulos y es difícil ahora llegar a ellos, hay que competir con *youtubers*, *influencers*, etc. La tercera participante, que también ejerce como orientadora del centro, manifiesta:

A mí me parece que la evolución digital no es un problema, me parece que es una oportunidad. De hecho, nuestro centro, por ejemplo, ha apostado fuertemente por las tecnologías y que los chicos sepan dónde se mueven y cómo manejarlas. El problema no está tanto en la tecnología, está en el uso que se hace de la tecnología. (E3 M)

La tecnología nos acompaña en nuestra vida diaria y por ello debemos integrarlas en la educación. Por ello en los centros educativos se trabaja con la seguridad digital mediante el Plan director, “los padres deben ejercer ese control parental cuando hay una dejadez de funciones” (E3 M).

Con lo que respecta a la atención individualizada del alumnado, en los centros en los trabajan los participantes de esta investigación, uno de los problemas que advierten es el incremento de las ratios, o la existencia de ratios elevadas, donde es difícil atender a todos los problemas que atañen a nuestro alumnado, para ello sería preciso dotar de más recursos económicos, tanto humanos como materiales. “Te puedes encontrar en una clase con 27 alumnos con todo tipo de problemas. Es imposible que yo pueda atender a todos mis alumnos en 50 minutos, no hay manera” (E2 M). Sin embargo, desde la perspectiva del último participante, refleja que es maravilloso trabajar con unas ratios tan reducidas en un entorno rural, como en la zona donde se ubica su centro. Y que todo ello repercute positivamente en una enseñanza de mayor calidad, aunque al hilo de lo expuesto con anterioridad, ensalza que la administración debería trabajar en la línea de la reducción de las ratios “yo creo que ahí tendrían que seguir mejorando en cuanto a la reducción de la ratio” (E4 H). De esta manifiesta que “la ratio de los grupo-clase debe ser equilibrada, ni 30 ni 10, un número intermedio para dotar de una enseñanza integral, de calidad y más individualizada” (E4 H).

La tercera subcategoría está relacionada con la autonomía de los centros. Esta se percibe mediante otras cuestiones planteadas, de carácter educativo. Donde se advierte, que desde la dirección de los centros se puede lograr un cambio importante en la forma de evaluar, de trabajar, de gestionar y de adaptarse a la nueva evaluación competencial y a la nueva sociedad digitalizada. En suma, el hecho de aportar algo a ese cambio educativo que pase de la enseñanza más teórica a la más práctica y que está siendo amparada por la LOMLOE, debe suponer un cambio transformacional. En esta línea la creación y desarrollo de proyectos y la aplicación de programas para conseguir menciones educativas, como el ser un centro BITS, o un centro con certificado “CODICE TIC” de nivel alto, o mediante la concesión de sellos, como el del desarrollo sostenible, etc. Todo ello hace que los centros adquieran ese cambio que precisan. La tercera entrevistada expresa:

Yo creo que eso ya está aportando algo, está aportando un cambio de perspectiva en el que habrá gente y hay gente que no le da importancia. Yo lo sé, pero no pasa nada, ya se la darán y eso es una cosa que va calando poco a poco. (E3 M)

Por su parte, la segunda participante refleja:

La gente habla súper bien del centro y eso está muy bien, porque nosotros no somos conscientes, porque estás dentro, pero el hecho de que la gente de fuera hable y diga, pues ya dices, mira, pues sí que estoy realmente cambiando una perspectiva que tiene al menos la sociedad abulense. (E2 M)

La cuarta subcategoría analiza la relación que tienen o han tenido los protagonistas con la supervisión educativa. En este apartado los participantes señalan por unanimidad que mantienen o han mantenido una buena relación con la inspección educativa, el inspector de referencia siempre está ahí para ayudar, asesorar o resolver las dudas y necesidades que precisan los centros. De forma general y por unanimidad, expresan que la relación es cordial y fluida. Para la tercera participante:

Bueno, pues la verdad es que nosotros tenemos un inspector que tengo su teléfono privado y le llamo cada vez que lo necesito. Eso es la verdad y siempre me coge el teléfono y me contesta al correo electrónico muy rápido, tengo que decirlo. No siempre resolviendo a lo mejor cuestiones, pero intenta resolverlas y bastante rápido. (E3 M)

Por su parte, la segunda entrevistada manifiesta “pues yo creo que es una relación cercana y ahí llevamos dos años, yo creo, trabajando juntos y bueno, te acompañan, te asesoran, siempre que tienes alguna duda, pues te la resuelven” (E2 M).

Para el director del CRA, el último participante, advierte:

La experiencia que estamos teniendo nosotros está siendo muy positiva, la verdad que siempre, todo nos lo transmite de forma muy educada, muy respetuosa, siempre intentando sumar, cualquier cosa que te pueda ayudar, que tengas que modificar, corregir siempre te lo dice de forma agradable y siempre que he necesitado cualquier cosa, estaba ahí, en este caso nuestro inspector. (E4 H)

Y finalmente, la última subcategoría establece la predominancia en función del género en la inspección educativa. En este punto de la investigación, los participantes señalan que han trabajado más con inspectores, hombres, que, con inspectoras. Quizá la tendencia esté cambiando, pero la realidad es que es un cuerpo muy masculinizado. Ante la pregunta de si a lo

largo de su experiencia docente se han encontrado más, con inspectores hombres que con inspectoras mujeres, la tercera entrevistada manifiesta “con inspectores. O sea, te puedo decir que me he encontrado con una inspectora y he tratado a lo mejor, con 10 inspectores” (E3 M). El primer participante expresa “inspectores, hombres. Siempre he trabajado con inspectores” (E1 H). Quizá la autoexclusión que practican algunas mujeres en el campo de la inspección sea más obvia en esta profesión, como señala la segunda participante “bueno, creo que las mujeres, que son inspectoras, que hay ahora mismo, ya se encuentran en una edad superior a los 50, donde quizás, pues, ya tienes a los hijos mayores, y no dependes tanto de la conciliación familiar” (E2 M). Por su parte, el último entrevistado también afirma que “figura masculina” (E4 H).

Respecto a la pregunta formulada sobre si desde la inspección se pueden cambiar las cosas, nuestros participantes señalan que sí, que desde cualquier sitio y más desde más arriba a la dirección de los centros, se pueden cambiar las cosas. Pero también reflejan que quizá, desde el cuerpo de inspectores, su función sea más hermética y la idea de cambiar aspectos respecto a la forma de trabajar sea menos posible. Lo que es una obviedad es que desde los centros es donde se puede aportar ese cambio, gracias a la autonomía de los centros y al ejercicio de un liderazgo más transformacional. “Debería haber más seguimiento de lo que ocurre en las aulas” refleja el último participante (E4 H).

Sobre las cuestiones de si en el futuro les gustaría optar al cuerpo de inspectores, obtenemos diversos puntos de vista. El primer participante expresa “no, personalmente a mí nunca me ha llamado ese puesto, es una forma de ejercer de manera estricta y demasiado encorsetada, es un puesto con el que no comulgo” (E1 H). En el caso de la tercera persona entrevistada:

No, creo que no, lo he pensado en algún momento. Y no es algo que me disguste, no te creas, lo que pasa, que me gusta más trabajar con la gente. O sea, quiero decirte que al final la inspección también es mucho de despacho, mucho de mucha burocracia, porque no salen tanto a hacer visitas. Entonces a mí me gusta más estar en contacto con la gente. (E3 M)

Para la segunda participante:

Para nada, no me apetece nada. Así como el reto de ser directora, sí que me apeteecía, el de ser inspectora, ni cuando mi hijo sea mayor, no quiero, porque creo que como directora estás obligada a una serie de cuestiones con las que tú puedes estar más o menos de acuerdo, pero tienes cierta libertad, para luego en tu claustro, hacer cosillas. Y creo que en el entorno de la inspección no se puede. (E2 M)

Y finalmente, el último participante advierte que “mira, es algo que, como en el equipo directivo, nunca había pensado lo cual, en el tema de la inspección, desde que estoy aquí en el equipo directivo, es algo que tampoco lo veo como tan lejano” (E4 H).

## **7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A continuación, tras la realización de la comparativa mediante el análisis de los datos procedentes de los relatos de vida, se van a establecer las conclusiones en función de las categorías de análisis y de los objetivos; además, de explicar las limitaciones que ha sufrido la investigación y la propuesta de líneas de investigación futuras.

Primeramente, decir sobre la muestra de los participantes, que constituyen un colectivo caracterizado por poseer una visión crítica, en relación con la función de los centros educativos, pues consideran que es un cargo que no está bien retribuido económicamente, ni mucho menos reconocido profesionalmente. Los docentes que se embarcan en esta empresa, en la mayoría de las ocasiones lo hacen por motivaciones intrínsecas. Por tanto, proponen la necesidad de visualizar la labor que se ejerce dentro de los equipos directivos, no solamente la función del director del centro, sino también y no menos importante, la de otros miembros del equipo, como es la figura de los jefes de estudio. Así lo expresa José Antonio Lapuente Novales en su tesis (Lapuente, 1992).

Respecto a la primera categoría, en síntesis, se puede argumentar que las personas que ejercen la dirección de los centros lo hacen por interés personal o por motivación intrínseca. Son docentes comprometidos con su trabajo y tanto la experiencia docente como la directiva les puede reportar gratamente a su crecimiento personal y profesional. Entre los datos extraídos de los participantes no se da la circunstancia de que hayan sido nombrados directores por imperativo categórico, ni por una motivación económica, salvo la excepción del último participante. Qué como he indicado, en la segunda categoría, fue nombrado casi “de manera accidental”, pues forma parte del equipo directivo por las circunstancias que se dieron entre el personal docente del centro con destino definitivo. Por unanimidad, como aspecto negativo, los participantes manifiestan que ninguno ocupa el cargo por motivaciones económicas.

En esta misma temática, los participantes de la investigación denuncian la escasa remuneración que perciben las figuras de los cargos de liderazgo y la excesiva carga burocrática que deben afrontar en su día a día. En este sentido, algunos han señalado que se percibe un descuido de la labor docente, para convertirse en meros gestores y/o técnicos burócratas. En este punto, como tema de discusión puede reflejarse la profesionalización de la función docente, intencionalidad

expresada por algunos teóricos de la literatura pedagógica como necesaria. Todo ello no deja de resultar un tema controvertido que ya se inició en España, a principios de los años 80, con los estudios de Escolano (1993), quien continuó analizando los estudios de Cogan (1953).

Ante estas premisas sobre la profesionalización docente, podríamos preguntarnos, *¿qué sería lo más idóneo?* Si profesionalizar la función directiva como señala en su estudio Batanaz (2005), “mediante una serie de propuestas que llevarían a la necesidad de su profesionalización” (Batanaz, 2005, p. 461). O bien, externalizar la gestión directiva, completa o parcialmente. Quiero decir, diferenciar entre un liderazgo pedagógico, que evidentemente, debe ser ejercido por miembros del claustro de profesores, conocedores de la realidad de su centro. O de un liderazgo técnico centrado en una gestión técnica y administrativa. Quizá este planteamiento nos lleve a otro tema de discusión y que no se ha profundizado en las entrevistas. El sí es ético y moral, dentro de organismos públicos, la externalización de ciertos liderazgos, aunque solamente fuera la parte más técnica. Desde mi punto de vista la respuesta es que no, y los participantes del estudio dejan entrever que es necesario que la persona encargada de la dirección del centro sea una persona conocedora de la realidad de su centro de trabajo y respaldada por el claustro.

Con lo que respecta a lo anteriormente mencionado y a la formación directiva, los participantes señalan que no es preciso una formación teórica, pues donde, de verdad se aprende es en la práctica ejercida, diariamente, en los centros educativos. Respecto a este punto se expresa la necesidad de una formación teórica que proporcione unas líneas básicas y unas nociones para poder aplicar el modelo o tipo de liderazgo que se pretende ejercer. En esta línea, estoy en consonancia con el tema de discusión que se planteó en el foro de debate y en el que participaron directoras y directores de diferentes organismos educativos, el cual tuvo lugar por videoconferencia, en noviembre de 2021 (Educagob, 2021). Y que lleva por título “la dirección escolar ante el cambio curricular” coordinado por Esteban Álvarez León, miembro de FEDADI y presidente de la asociación de directores de Madrid (ADIMAD). En este debate, participaron representantes de diversos organismos educativos de nuestro país, como Vicent Mañes, presidente de FEDEIP o Toni González Cornel, presidente de FEDADI, donde reflejaron que, para formar a directores, primero, es necesario conocer los tipos de modelos existentes y el modelo en el que nos queremos formar, y después aplicar *de facto*, dicha formación.

Respecto a la relación entre dirección y liderazgo, los participantes advierten que son conceptos recíprocos e intransferibles, pues no existe liderazgo sin dirección, en cambio, si puede existir una dirección sin liderazgo. Con respecto a los tipos de liderazgo percibidos, las directoras y directores participantes en este estudio señalan que han vivido formas diferentes de liderazgo,

y que, en ocasiones, han sufrido uno más técnico o instructivo y otro más autoritario o menos democrático. En la mayoría de las ocasiones, han percibido liderazgos más distribuidos, o como señalaban algunos de los participantes, liderazgos más democráticos, pues resulta ser el concepto que empleaban con mayor asiduidad, en sus respuestas. En esta línea, se pone de manifiesto lo teorizado por Bolívar (Bolívar, 2010).

Teniendo en cuenta la segunda categoría analizada sobre el liderazgo pedagógico de los participantes, de forma general y por unanimidad, establecen que el hecho de que, con anterioridad, el haber tomado partido en equipos directivos, ya fuese desde la función de la jefatura de estudios o desde la orientación del centro, permite tener un conocimiento mayor y cercano de su funcionamiento, así como conocer a su claustro de profesores. De esta manera, se obtienen unas nociones claras sobre las necesidades a la hora de tomar decisiones, con respecto al proyecto anterior, para continuarlo o mejorarlo. Así, aunque todos tenían una noción muy clara del funcionamiento de su IES o CRA, dos de los cuatro protagonistas conocían de primera mano el funcionamiento del equipo directivo que les precedió. La perspectiva en primera persona facilita mucho las cosas a la hora de lanzarse al desempeño de la función directiva, basada en un proyecto de dirección con unos objetivos definidos y con unas estrategias, medidas y actuaciones claras. En esta línea entra en juego el liderazgo compartido en los equipos directivos, tal y como señala Del Campo Ponz, sin liderazgo compartido o participativo es difícil alcanzar la mejora educativa (Del Campo Ponz, 2021). Por ello, el liderazgo distribuido es clave en el desarrollo de la calidad educativa.

Del mismo modo manifiestan, que la participación en un equipo directivo o rodarse de compañeros afines, es decir, de aquellos con los que compartan las mismas inquietudes y/o con aquellos que la relación profesional y/o personal sea estrecha, es clave para garantizar un liderazgo eficaz. El análisis de esta categoría lleva a plantearme, *¿es necesario que el futuro director o directora conozca su centro?* La respuesta es obvia, es preciso y necesario que la persona encargada de desempeñar esa labor no solo sea conocedora de la realidad del centro que pretende dirigir, sino que, además, sea parte de ese claustro que va a coordinar. En este sentido no es discutible, la dificultad que presenta el cargo. Con esta idea se argumentan las líneas teóricas de Murillo (Murillo, 2006).

Al hilo de las discusiones planteadas con anterioridad, desde mi punto de vista, me parece incongruente la idea de externalizar la función directiva. Considero que deben de ser los miembros del claustro los que formen parte de los equipos directivos de sus centros. Del mismo modo, me posiciono en la línea manifestada por una de las participantes, en la que todo docente

debe desempeñar al menos una vez en su trayectoria profesional, un cargo dentro de un equipo directivo, para conocer en profundidad, el funcionamiento del cargo y de su centro. Quizá, este punto sea discutible, pues hay personas que por razones personales no tienen capacidades o habilidades para desempeñar funciones de responsabilidad o simplemente, por razones personales, no les apetezca formar parte de ese compromiso profesional. Sobre estas líneas se encuentran los postulados defendidos por Batanaz Palomares (Palomares, 2005).

Continuando con los datos extraídos en la tercera categoría es preciso discutir varias ideas expuestas en las subcategorías. La primera es enfatizar el progreso social e igualitario que existe en los centros educativos, ya sea atendiendo a la plena igualdad de género, donde la mayoría del alumnado y, en general, todo el profesorado está concienciado. Por otro lado, es cierto que, en tiempos pretéritos, las especialidades de magisterio en educación Infantil y Primaria, estaban copadas por mujeres. Sin embargo, en la actualidad se está equiparando, y este logro se percibe más en la etapa de la Educación Secundaria, tal y como han reflejado los testimonios aquí analizados. Respecto a los cargos de liderazgo, se constata que, en todas las etapas educativas, las mujeres ocupan dichos puestos profesionales, y que cada vez es más frecuente observar que los centros educativos, de titularidad pública de la Comunidad de Castilla y León, están dirigidos por mujeres. Todo ello es consecuencia de las buenas prácticas y de la concienciación respecto al género que se ha ido gestando en la sociedad. Sin embargo, esta tendencia está lejos de vislumbrarse en la Educación Superior de nuestro país. No obstante, al hilo de lo anteriormente mencionado, se advierte una reciente apreciación, Nuria González Álvarez ha sido nombrada rectora magnífica de la Universidad de León (BOCYL, 105, 31 de mayo de 2024) tras imponerse a sus rivales, en las elecciones del pasado mes de mayo.

Por otro lado, la tónica general de la autoexclusión de las mujeres, de acuerdo con los testimonios expresados por los participantes, se explica por razones de maternidad o por cuidado del hogar, tal y como señalaban algunos teóricos de la literatura pedagógica, como Miguel Ángel Santos Guerra (Santos Guerra, 2015). Esto es una realidad frecuente y observable en los centros educativos de la Comunidad, sin embargo, la tendencia futura o la percepción social, es que va cambiando, pues las leyes sobre igualdad parental que han sido efectivas en los últimos años, mediante la paridad en las bajas de maternidad y paternidad. En este sentido, como he ido desgranado en el marco teórico, se pone en práctica el reto por alcanzar la igualdad efectiva. Con lo que respecta al tipo de liderazgo ejercido, las mujeres participantes constatan que el liderazgo que se ejerce depende de la persona, no del género. Así lo señalaba Denisse

Vaillant (Vaillant, 2015). Es necesario enfatizar esta afirmación, pues el liderazgo no puede depender y no depende del género.

Finalmente, con lo analizado en la cuarta categoría, los resultados aquí arrojados dejan en consonancia una mejora del sistema educativo actual y de la ley educativa en vigor, LOMLOE (LOMLOE, 2020). No obstante, la mejora de la calidad educativa debe pasar por la reducción de las ratios de las aulas, así se podrá conseguir una enseñanza eficaz y de calidad para el aprendizaje y la evaluación individualizada del alumnado. Por ello, se considera que la forma de evaluar por competencias no deja de ser diferente y trasgresora para el profesorado, pero que, con buenas actitudes, con un liderazgo eficaz y un claustro comprometido se pueden hacer los cambios de forma sustancial.

Respecto a la subcategoría relacionada con la autonomía de los centros, encuadrada en la normativa LOMLOE, se puede y debe cambiar los aspectos en educación. Y que como ya se ha indicado anteriormente, para conseguir una enseñanza eficaz, eficiente y de calidad, es necesario apoyarse de la supervisión educativa, cuyo cometido es ayudar, asesorar y hacer de los centros educativos lugares más acordes a los modelos y tendencias educativas actuales.

Entre las conclusiones establecidas tras analizar la información recopilada en las entrevistas cabe resaltar:

- Los docentes participantes tienen una visión crítica sobre la función directiva en consonancia con la repercusión profesional del cargo. Sin embargo, valorar su dedicación al cargo por las repercusiones personales que les aporta, como, por ejemplo, su crecimiento personal.
- Las personas entrevistadas coinciden en la necesidad de rodearse de un equipo directivo fuerte y que comparta las mismas inquietudes. Todos están de acuerdo en hacer las cosas mejor de cómo las hicieron sus antecesores en el cargo directivo. Respecto al tipo de liderazgo idóneo y que muchos están ejerciendo, pasa por la concepción de un liderazgo en horizontal, esto es que sea distribuido, siendo en todo momento flexible con su claustro y dejando participar de forma democrática, en definitiva, transformacional.
- La configuración de la identidad profesional docente de los informantes señala la presencia de equidad respecto al género. Inclusive se percibe que las mujeres directoras ejercen un liderazgo más inclusivo y con mayor firmeza que los hombres.
- Todos los participantes señalan que desde la autonomía de los centros y desde su labor como directores pueden cambiarse y adaptarse a los nuevos modelos de enseñanza

exigentes, y a los nuevos aprendizajes, pero para ello debe de haber una mejora desde el sistema educativo, como es la reducción de las ratios y dotar de más y mejores recursos a los centros educativos, sobre todo humanos.

- Advierten una dejadez de funciones educativas por parte de las familias, en ocasiones y ante los problemas que van surgiendo con el alumnado, hay que tratar más con los padres que con los hijos. Una de las complicaciones que supone ser jefe de estudios es la problemática que se genera, primero con los padres, después con los alumnos y finalmente, con las compañeras y compañeros del lugar de trabajo.

En cuanto al objetivo general o meta perseguida en este trabajo de investigación, y con lo que respecta a la igualdad de género, es preciso indicar que no se percibe ningún tipo de desigualdad dentro de los equipos directivos, ni dentro de la comunidad. Pero, sí se advierte un aspecto interesante, y es el trato por parte de la comunidad educativa o del alumnado, que recibe la figura la dirección, ya que es diferente si el cargo lo ejerce un hombre o una mujer.

Sobre los objetivos específicos planteados es preciso advertir que no se han manifestado prácticas sobre desigualdad de género de manera general, salvo las ya señaladas. Respecto al predominio del profesorado atendiendo a cuestiones de género, en los centros educativos y en los equipos directivos se percibe una igualdad efectiva, no obstante, cada vez es más frecuente encontrar mujeres, ocupando cargos de liderazgo. La autoexclusión de las mujeres es un fenómeno frecuente en las experiencias analizadas. Respecto al tipo de liderazgo ejercido, permite confirmar que se percibe un cambio en los centros educativos, mediante la implantación de modelos más renovadores y trasgresores. Ejerciendo un liderazgo de tipo distribuido, horizontal y siendo más transformador, donde el papel de la mujer como directora, juega un rol muy relevante, que repercute de forma positiva y social, en nuestra sociedad. Todo ello enlaza con los objetivos específicos determinados, donde el liderazgo distribuido imperante, al hilo de la autonomía de los centros, pueda resultar un engranaje para ejercer el motor del cambio en la educación de nuestro país. De esta manera, se cumple con los ODS 5 y 4 establecidos por la Agenda 2030, como ya es sabido, el logro de la igualdad efectiva y el desarrollo de una educación de calidad.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, considero que una de las causas se encuentra en el número de informantes de la muestra, compuesta por un total de cuatro participantes. El hecho de no contar con una muestra más amplia imposibilita establecer generalizaciones, pero no impide que se pueda vislumbrar la tendencia que se advierte desde la dirección de algunos centros educativos rurales y urbanos de la Comunidad de Castilla y León. Para futuras

investigaciones, es preciso la necesidad de ampliar el número de la muestra, y que los participantes pertenezcan a distintas etapas educativas, contando con más participantes procedentes de la etapa de Educación Infantil y de Primaria. Otra necesidad, es la de establecer datos proporcionados por encuestas destinadas a los miembros de la comunidad educativa, esto es incluir a otros miembros de los equipos directivos (jefes de estudio, secretarios), a la totalidad del claustro de los centros, a su alumnado y al personal de administración y servicios. Con esta muestra, se pueden obtener puntos de vista más específicos y establecer apreciaciones más sólidas.

En conclusión, esta investigación ha resultado grata a la par que interesante, al analizar aspectos que desconocía, y me ha servido tanto para tener un conocimiento más cercano del funcionamiento de los equipos directivos, como para conocer la implantación de los proyectos, planes o programas que se llevan a cabo. Pongo de manifiesto que, en nuestro sistema educativo, y en particular, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, la igualdad efectiva es un hecho. Cada vez hay más mujeres liderando los centros educativos de nuestra Comunidad que apuestan por un liderazgo transformacional y distribuido, determinando así, los objetivos que se persiguen con este estudio. Sin embargo, un aspecto que llama la atención es que, en la Educación Infantil y Primaria, se establezca una cierta diferencia en cuanto al liderazgo según el género, no obstante, es preciso matizar que con una muestra mayor y un análisis más pormenorizado, arrojen resultados diferentes a los aquí mostrados.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo 33/2014, de “30 de mayo”, de la Junta de Castilla y León, por el que se nombra Rectora Magnífica de la Universidad de León a D<sup>a</sup>. Nuria González Álvarez. BOCYL, 105, de “31 de mayo de 2014”.
- Bellon Cárdenas, E., (2017). Liderazgos femeninos: tránsitos hacia la ética del cuidado en las relaciones de género. *Feminist Debate [Debate Feminista]*. 54, 84-100. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947817300269>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. <http://www.psicoperspectiva.cl>
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela*. Once Miradas, 71-112. Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Del Campo Ponz, Cristóbal. «La importancia del liderazgo distribuido para una escuela inclusiva». *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 2021, Núm. 39, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388781>
- Comins Mingol, I., (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *Thémata. Revista de Filosofía*, 52, 159-178 <https://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4 (2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Cortés Ramírez, D. A., & Parra Alfonso, G. (2009). LA ÉTICA DEL CUIDADO. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS. *Psicología desde el Caribe*, (23), 183-213. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21311917010>
- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5 (3), 79-92. <http://hdl.handle.net/10481/42941>
- Educagob. Portal del sistema educativo español (17 y 14 de noviembre de 2021). *Nuevo currículo para nuevos desafíos. Foro Inspección y Dirección*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/debatecurriculo/actuaciones/nuevo-inspeccion/videos.html>
- García-Retamero, Rocío, & López-Zafra, Esther. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo: el papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 245-257. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342006000200002&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342006000200002&lng=pt&tlng=es).

- Gutiérrez, L. (2020). Las mujeres cogen las riendas de los centros educativos, pero solo en las etapas más tempranas. En secundaria se hace cada vez más fuerte la idea de que para los adolescentes es mejor que el director sea un hombre duro, capaz de ejercer la autoridad de una forma jerárquica. *CADENA SER, Madrid*. [https://cadenaser.com/emisora/2020/03/06/radio\\_madrid/1583481885\\_545850.html](https://cadenaser.com/emisora/2020/03/06/radio_madrid/1583481885_545850.html)
- Lapuente Novales, J.A. (1992). *Los jefes de estudios en los centros escolares y los procesos de innovación educativa*. Universitat de València.
- López-Zafra, E., García-Retamero, R., Diekman, A., & Eagly, AH. (2008) Dynamics of gender stereotypes and power: A cross-cultural study, *International Journal of Social Psychology*, 23(2), 213-219. [Revista Internacional de Psicología Social]. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1174/021347408784135788>
- López-Zafra, E., García-Retamero, R., Eagly, AH. (2009). Gender congruity and women's aspirations in leadership roles. *International Journal of Social Psychology*. 2009;24(1):99-108. [Revista Internacional de Psicología Social]. <https://doi.org/10.1174/021347409786923005>
- Martín García, A. V., (1995). Theory Fundamentation and utilisation of Life Story and Life History as techniques of Investigation in Social Pedagogy. [Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social]. Aula 7, pp. 41-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=122506>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140403>
- Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, 2023). Informe sobre los ODS. 2023. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Organización de las Naciones Unidas (25 de septiembre de 2015). *La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Palomares., L. B. (2005). El acceso a la dirección escolar: Problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 63(232). <https://www.revistadepedagogia.org/rep/vol63/iss232/6>
- Rebollar-Sánchez, E. M. (2023). Cargos de dirección en la educación superior: género y liderazgo. *Revista do ISCEEM*, 1(2), 29-42. [Revista ISCEEM] <http://revista.isceem.edu.mx/index.php/revista/article/view/12/12>
- Riera, J., Pagès, A., Torralba, F., Vilar, J., & Rosàs, M. (2018). Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 95-108. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial22018951095>
- Santos Guerra, M.A. (2015). Mujer y dirección. En *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. (pp. 45-61). Barcelona. Grao.

- Surovikina, E. (2015). Aproximaciones sistémicas a la gestión educativa: Un estado del arte desde la perspectiva de género. *Revista Iberoamericana De Educación*, 67, 121-138. <https://doi.org/10.35362/rie670221>
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20 (3), 5-24. <http://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Vaillant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. *Education for all global monitoring report UNESCO*. 1-26. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa)

## 9. ANEXOS

### ANEXO 1. PREGUNTAS A FORMULAR EN LA CONFECCIÓN DE LOS RELATOS DE VIDA

#### Cuestiones sociodemográficas.

- Especialidad.
- Experiencia docente.
- Centro educativo (rural/urbano) donde ejerce.
- Tipo de centro y número de alumnado.
- Ocupación de puestos dentro de los equipos directivos.
- Ocupación de puestos de liderazgo durante su trayectoria.
- Años de desempeño del cargo de liderazgo.

#### Bloque académico, trayectoria pedagógica.

- ¿Qué le llevo a elegir la profesión docente?
- ¿A qué edad comenzó a ejercer como docente?
- ¿Qué importancia tiene, en su opinión, la función docente?
- ¿Cómo entiende usted el liderazgo en un centro? Según los tipos de liderazgo.
- ¿Qué importancia tiene, en su opinión, la dirección de un centro?
- ¿Qué relación existe para usted entre liderazgo y la dirección de un centro?
- ¿Qué tipo de liderazgo se ejercía en el centro dónde comenzó a trabajar?
- ¿Y a lo largo de su experiencia docente, que recuerdos tiene sobre la dirección educativa de los centros en los que trabajó?
- ¿Qué importancia le da a la formación pedagógica para ejercer la dirección?
- ¿Qué habilidades considera importantes para ejercer el liderazgo educativo?

#### Bloque de liderazgo.

- Si anteriormente desempeñó funciones dentro de equipos directivos, ¿cómo llegó al mismo?
- ¿Con qué motivaciones se encontró?
- ¿Cómo llegó a la dirección del centro educativo actual? ¿O a la dirección del anterior centro, si se ha ejercido con anterioridad?
- ¿Con qué motivaciones se encontró?
- ¿Se encontraba cualificada?
- ¿En qué situación se encontraba la dirección del centro cuando llegó a la dirección?
- Hablando de tipos de liderazgo (instructivo, facilitador, transformacional, distribuido, persuasivo, sostenible, horizontal, vertical, inclusivo...). ¿Qué tipo de liderazgo ejerció o ejerce?
- ¿Ha cambiado de liderazgo a lo largo de su experiencia laboral?
- Desde su experiencia, ¿qué habilidades directivas hay que destacar?
- ¿Qué comportamientos o capacidades deben manifestarse para ejercer el liderazgo?
- Desde su punto de vista, sobre los estilos de liderazgo ¿cuál cree que es el idóneo?

### **Bloque sobre igualdad de género.**

- ¿Cómo entiende la igualdad de género en los centros educativos?
- ¿Cree que existe igualdad de género en la dirección de los centros educativos?
- Durante su experiencia como docente, ¿en algún momento ha percibido desigualdad de género entre el claustro docente?
- Durante su experiencia en equipos de dirección, ¿en algún momento ha percibido desigualdad de género entre sus miembros?
- Durante su experiencia docente, ¿ha tenido más directores o directoras?
- Durante su experiencia en equipos directivos, ¿predominan los hombres o las mujeres?
- Se habla de la autoexclusión de las mujeres en puestos directivos, como “el techo de cristal”, ¿lo ha percibido en su caso o en el de sus compañeras?
- ¿Cree que las mujeres se autoexcluyen del liderazgo educativo?
- Respecto a otros conceptos atribuidos a la autoexclusión de las mujeres de los cargos directivos, como son el síndrome de la abeja reina; la política de la tierra quemada; el síndrome de la mala madre; *think manager, think male*; la regla del hierro; la segregación vertical u horizontal, desde su experiencia ¿cómo lo percibe?
- ¿En algún momento ha ejercido un liderazgo similar al ejercido por una figura masculina?
- ¿Cómo es el liderazgo que está ejerciendo actualmente?

### **Bloque sobre educación**

- ¿Cómo valora la educación en la actualidad?
- ¿Cómo cree que se puede cambiar para mejorar la educación desde la dirección de los centros educativos?
- ¿Cómo es la relación de la dirección con la supervisión educativa?
- Con los inspectores e inspectoras que ha tratado a lo largo de su experiencia, ¿predominaban los hombres o las mujeres? ¿Había diferencias en cuanto al asesoramiento, apoyo, trato personal, gestión o actuación?
- ¿Cree que se puede cambiar algún aspecto con respecto al liderazgo desde la inspección educativa?
- ¿Cree que se puede cambiar algún aspecto con respecto a la igualdad de género desde la inspección educativa?
- ¿Se plantea en un futuro optar a puestos de supervisión o liderazgo (inspección)?
- Si considera aportar alguna anécdota o algo que considere relevante que no se ha preguntado puede contarla ahora.

## ANEXO 2. RELATOS DE VIDA

- Código QR de acceso a la carpeta de las entrevistas

