



---

# **Universidad de Valladolid**

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

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:  
LA MUJER EN LA DIRECCIÓN DE CENTROS  
ESCOLARES DE CANARIAS**

Alumna: Carmen Aránzazu González Segura

Tutora: Suyapa Martínez Scott

JUNIO DE 2024

## AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar este trabajo a todas las mujeres docentes de Canarias que cada día tienen que desafiar los estereotipos de género arraigados en nuestra sociedad. Especialmente a las directoras de centros educativos que demuestran cada día su dedicación, pasión y liderazgo, siendo una inspiración constante para la profesión docente y para la mujer.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi tutora, Suyapa Martínez Scott, por su apoyo y orientación durante el desarrollo de este trabajo. Ella ha sido una pieza fundamental en este proyecto, no solo durante el proceso de elaboración, sino como fuente de inspiración durante sus clases en la asignatura que imparte en este Máster: *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico*. Precisamente del contenido de esta asignatura surgió la inspiración para elegir la temática del trabajo. Su sabiduría, paciencia y dedicación han sido aspectos fundamentales para la culminación de este TFM. Este trabajo no habría sido posible sin su mentoría, correcciones y orientaciones.

A las tres directoras que han formado parte de este estudio, ya que sin sus testimonios y narraciones no se habría podido elaborar la investigación, ni abordar temas relacionados con las barreras u obstáculos a los que nos enfrentamos las mujeres a la hora de desarrollar nuestra carrera profesional como docentes. Gracias por demostrar que el liderazgo en la educación es diverso y poderoso, y que se puede desafiar cualquier estereotipo de género presente en las comunidades educativas.

A la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, por haber facilitado los datos estadísticos solicitados sobre la representación femenina en la profesión docente de los centros públicos seleccionados para este TFM.

A mi familia, que siempre muestra su apoyo y paciencia para que yo pueda desarrollar mi carrera profesional estudiando este máster, trabajando como docente, y siendo directora de un centro educativo.

## **RESUMEN**

El objetivo de este estudio es analizar la representación de las mujeres ejerciendo la dirección escolar en centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, un ámbito donde históricamente han predominado los hombres a pesar de que la mayoría de las docentes son mujeres. Para el desarrollo de este estudio se han empleado tanto métodos cuantitativos, a través de análisis de datos estadísticos, como cualitativos, obtenidos a través de entrevistas personales a tres directoras, así como mi propio relato personal. Esto se ha hecho con la finalidad de evaluar la proporción de mujeres en cargos directivos y explorar posibles barreras para el acceso y ejercicio de estos puestos. Los datos recabados pertenecen a Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Centros de Educación Obligatoria (CEO) e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IES). Los resultados revelan una disparidad significativa entre el porcentaje de mujeres docentes y aquellas en puestos directivos, indicando la existencia de barreras, principalmente internas, que limitan el acceso y desempeño del cargo de la dirección de un centro educativo. Las conclusiones subrayan la necesidad de implementar políticas educativas que promuevan la equidad de género en el ámbito de la dirección escolar.

## **PALABRAS CLAVE**

liderazgo, mujer, docente, igualdad de género, calidad de la educación

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyze the representation of women in school leadership roles in the Autonomous Community of the Canary Islands, a field historically dominated by men despite of the fact that the majority of teachers are women. This study uses both quantitative methods, through statistical data analysis, and qualitative methods, obtained through personal interviews with three female principals, and my own personal experience. The main aim of this study is to assess the proportion of women in leadership positions and explore potential barriers to accessing and performing these roles. Data were collected from Early Childhood and Primary Education Schools, Compulsory Education Schools, and Secondary Education Institutes. The results reveal a significant disparity between the percentage of female teachers and those in leadership positions, indicating the existence of internal barriers that limit access to and performance in school leadership roles. The conclusions highlight the need to implement educational policies that promote gender equality in school leadership.

## **KEYWORDS**

Leadership, woman, teacher, gender equality, educational quality

## **NOTAS**

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidos por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

## ÍNDICE

RESUMEN .....	3
PALABRAS CLAVE.....	3
ABSTRACT.....	3
KEYWORDS.....	3
NOTAS .....	4
ÍNDICE .....	5
ÍNDICE DE FIGURAS .....	8
ÍNDICE DE TABLAS.....	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN.....	10
1.1 Justificación y relevancia del objeto de estudio .....	10
1.2 Objetivos de la investigación.....	11
1.2.1 Objetivos generales .....	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
1.2.3 Preguntas de investigación .....	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO .....	13
2.1 Evolución de la profesión docente: hacia la feminización de la enseñanza.....	13
2.2 Representación femenina en la profesión docente en la actualidad .....	15
2.3 La profesionalización de la dirección de los centros escolares y el acceso al cargo .....	17
2.4 Representación de la mujer en la dirección de los centros escolares.....	20
2.5 Estilos de liderazgo .....	24
2.6 Barreras en el desarrollo profesional de las docentes .....	25
CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	28
3.1 Revisión de la bibliografía: búsqueda de la información.....	28
3.1.1 Criterios de inclusión y exclusión de la revisión .....	29
3.1.2 Fuentes de información consultadas .....	29
3.1.3 Estrategias de búsqueda .....	29
3.1.4 Especificar los métodos de selección de los estudios y proceso de extracción de datos.....	30
3.2 Fase de síntesis de los resultados .....	31

3.3 Presentación de los datos por temática .....	32
3.3.1 Feminización de la enseñanza .....	32
3.3.2 La mujer en la dirección de los centros escolares .....	34
3.3.3 Barreras en el desarrollo profesional de las docentes.....	36
3.4 Conclusiones sobre la revisión realizada.....	28
CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA.....	39
4.1 Enfoque metodológico de la investigación .....	39
4.2 Investigación cuantitativa .....	40
4.2.1 Contextualización de la tipología de los centros educativos .....	41
4.3 Investigación cualitativa.....	41
4.3.1 Participantes en la entrevista y narración en primera persona .....	42
4.4 Diseño de la investigación .....	45
4.5 Análisis de los datos.....	45
4.5.1 Análisis de datos cuantitativos .....	46
4.5.2 Análisis de datos cualitativos .....	47
4.6 Código ético .....	49
CAPÍTULO V: RESULTADOS .....	50
5.1 Análisis de los datos cuantitativos .....	50
5.1.1 Bloque I: datos del profesorado según su género y tipología de centro curso 2023-2024 .....	50
5.1.1.1 Datos del profesorado según su género y tipología de centro durante los cursos 2013-2014 y 2023-2024 .....	52
5.1.2 Bloque II: datos sobre la dirección de los centros educativos de Canarias curso 2023-2024 .....	53
5.1.2.1 Datos sobre la dirección de los centros educativos de Canarias cursos 2013-2014 y 2023-2024.....	54
5.1.3 Bloque III: proporción de mujeres docentes y porcentaje de mujeres en la dirección de los centros escolares.....	55
5.2 Análisis de los datos cualitativos .....	55
5.2.1 Bloque I: Ámbito personal.....	56

5.2.2 Bloque II: Ámbito dirección de centro .....	57
5.2.3 Bloque III: Ámbito de barreras en la dirección del centro.....	60
5.2.4 Ámbito de liderazgo y mujer .....	63
CAPITULO VI: DISCUSIÓN .....	66
6.1 Profesorado según su género y tipología de centro o enseñanza.....	66
6.2 Dirección de centros escolares: género y tipología de centro .....	67
6.3 Proporción del porcentaje de mujeres docentes y directoras .....	68
6.4 Barreras u obstáculos que encuentra la mujer para acceder al cargo y en la dirección escolar .....	69
6.5 Liderazgo femenino en los centros escolares .....	70
CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES y RECOMENDACIONES .....	72
7.1 Conclusiones .....	72
7.2 Limitaciones del estudio .....	74
7.3 Recomendaciones futuros estudios .....	75
7.4 Reflexión personal .....	76
CAPITULO VIII: OBJETIVO DESARROLLO SOSTENIBLE NÚMERO 5 .....	77
REFERENCIAS.....	78
ANEXOS .....	85

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> <i>Representación femenina en la profesión docente</i> .....	16
<b>Figura 2:</b> <i>Porcentaje de docentes mujeres en España</i> .....	21
<b>Figura 3:</b> <i>Representación de directoras por enseñanzas curso 2021-2022</i> .....	22
<b>Figura 4:</b> <i>Diagrama de flujo PRISMA (Urritia y Bonfill, 2010) de las búsquedas</i> .....	30-31
<b>Figura 5:</b> <i>Profesorado dividido por género y tipología de centro</i> .....	51
<b>Figura 6:</b> <i>Directores y Directoras según tipología de centro</i> .....	53



## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1:</b> <i>Categorías y subcategorías de los datos estadísticos</i> .....	47
<b>Tabla 2:</b> <i>Categorías y subcategorías de las entrevistas y la narración personal</i> .....	48
<b>Tabla 3:</b> <i>Comparativa datos profesorado cursos 2013-2014 y 2023-2024</i> .....	52
<b>Tabla 4:</b> <i>Comparativa de datos de directores y directoras cursos 2013-2014 y 2023-2024</i> .....	54
<b>Tabla 5:</b> <i>Comparativa proporción de mujeres docentes y mujeres directoras</i> .....	55
<b>Tabla 6:</b> <i>Comparación de los datos de la representación femenina de docentes de Canarias y de España</i> .....	67
<b>Tabla 7:</b> <i>Comparación de los datos proporcionalidad de mujeres docentes y directoras territorio español</i> .....	68

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

El rol de la mujer en nuestra sociedad actual ha experimentado cambios significativos en los últimos años. Es evidente que estos cambios han mejorado la situación de la mujer en diversos aspectos, promoviendo avances a nivel social, cultural y profesional. A pesar de esto, aún hoy en día no es posible hablar de igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Es por ello por lo que en la Agenda 2030 se ha añadido un Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) específico para fomentar acciones que desarrollen la “Igualdad de Género”. El ODS5 propone en su redacción “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (Agenda 2030). En España, a nivel legal se han conseguido implementar cambios importantes en lo que respecta a los derechos de las mujeres, a través de leyes como la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres* o la *Ley 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. Pero estos cambios legales deben verse reflejados no solo en el marco normativo, sino en la implementación de políticas y acciones que aseguren que mujeres y hombres tengan las mismas oportunidades y derechos en todos los ámbitos de la vida.

En este Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) se pretende abordar el tema de la cuestión de género en el ejercicio de la dirección de los centros escolares públicos de Canarias. Este estudio se centrará en valorar y analizar la representación de la mujer que se encuentra ejerciendo la dirección en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. Para ello, se tomarán como referencia los Centros de Educación Infantil y Primaria (en adelante CEIP), Centros de Educación Obligatoria (en adelante CEO), e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante IES). En primer lugar, se buscará determinar si el porcentaje de mujeres en cargos directivos de centros educativos se corresponde con la proporción de mujeres dedicadas a la enseñanza en cada nivel educativo. En segundo lugar, se pretende investigar las posibles barreras que pueden dificultar el acceso de las mujeres a puestos de dirección escolar. Además, se abordará, de manera breve, el tema de la diferencia de estilos de liderazgo según el género de la persona que lo ejerce.

### **1.1 Justificación y relevancia del objeto de estudio**

La representación de mujeres en la dirección de los centros escolares ha ido aumentando en los últimos años. Según los datos del informe de Igualdad en cifras (2024) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante MEFP), el género predominante en la profesión de la docencia es el femenino, por eso, sería lógico pensar que la representación femenina en la dirección de los centros escolares debería coincidir con el porcentaje de

docentes mujeres que hay en los centros educativos. Según los datos del mencionado informe, y la comparación con estudios similares anteriores (MEFP, 2019), los datos muestran que avanzamos hacia la igualdad, ya que la docencia es una profesión que se ha ido feminizando con el paso del tiempo pero, en cuanto a la dirección de centros escolares, "el grado de representatividad de las mujeres en los órganos de la dirección escolar, aunque ha aumentado en los últimos años, sigue sin guardar proporción con su presencia como docentes en todos los niveles educativos" (Mañeru y Grañeras 2004.p15).

## **1.2 Objetivos de la investigación**

Los objetivos de esta investigación se dividirán en objetivos generales y objetivos específicos, sobre los cuales plantearemos preguntas de relevancia para que nos guíen en la investigación.

### **1.2.1 Objetivos generales**

Los objetivos generales de este TFM son dos, por un lado, nos centraremos en comprobar si la dirección en los centros escolares (centros públicos de los niveles de infantil, primaria y secundaria) de la Comunidad Autónoma de Canarias es ejercida mayormente por mujeres o por hombres; por otro lado, nos enfocaremos en analizar los factores clave que las mujeres consideran al tomar la decisión de dirigir un centro educativo.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos que nos proponemos, en función de los objetivos generales planteados, se detallan a continuación:

- Examinar si varía el género predominante en la profesión docente dependiendo de la etapa educativa y tipología de centro.
- Comprobar si la paridad entre hombres y mujeres en la dirección de los centros escolares es una realidad o aún queda camino por recorrer.
- Analizar si hay un género que predomine sobre otro en la dirección de los centros escolares de Canarias (CEIP, CEO e IES públicos).
- Estudiar los factores que intervienen a la hora de que una mujer decida si asume la dirección de un centro educativo.
- Investigar, desde la perspectiva de las mujeres participantes en esta investigación, si existen diferencias en los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres al ejercer la dirección de centros escolares.

### **1.2.3 Preguntas de investigación**

Partiendo de los objetivos específicos, nos planteamos las siguientes preguntas, a las que se les dará respuesta a lo largo del TFM:

1. ¿Cuál es el porcentaje total de hombres y mujeres docentes en los centros públicos de Canarias? (CEIP, CEO e IES)
2. ¿Cuál es el porcentaje total de directores y directoras en los centros públicos de Canarias? (CEIP, CEO e IES)
3. Teniendo en cuenta la proporción de mujeres docentes, ¿qué nos indica el dato del porcentaje de directoras en los centros escolares?
4. ¿Cuáles son los principales motivos por los que las mujeres deciden o no asumir la dirección de los centros escolares?
5. ¿Depende el estilo de liderazgo del género de la persona que ejerce la dirección del centro educativo?

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo desarrollaremos el marco teórico en el que se establecerán las bases conceptuales y analíticas que sustentan este TFM. A través de un análisis exhaustivo de la literatura existente y de las teorías más relevantes, este capítulo busca proporcionar una comprensión detallada de algunos de los temas clave relacionados con el papel de la mujer en la profesión docente y en los roles de liderazgo en los centros escolares. El marco teórico es fundamental para contextualizar y justificar nuestra investigación, es por ello por lo que hemos estructurado el capítulo en varios apartados. Comenzaremos abordando el tema de la evolución de la profesión docente y finalizaremos analizando la cuestión de las barreras u obstáculos a los que se puede enfrentar la mujer en la profesión docente.

### **2.1 Evolución de la profesión docente: hacia la feminización de la enseñanza**

La desigualdad de género en las escuelas era una realidad hasta 1978, año en el que se recoge en la Constitución española “la igualdad entre hombres y mujeres” (Martínez de Oporto, 2019, p.216). Tanto en el ejercicio de la profesión docente, como en el sector del alumnado, existía desigualdad de género, ya que la enseñanza era diferente para los niños que para las niñas y la educación se segregaba por sexos. Sin embargo, con el paso de los años, la profesión docente ha ido experimentando cambios significativos, ya que esta actividad laboral inicialmente era exclusivamente realizada por varones o por miembros de la iglesia y, a partir del siglo XIX, se produjo el ingreso de las mujeres en el ejercicio de la profesión docente (González Pérez, 2010).

Inicialmente, cuando la mujer se incorporó a las escuelas para ser maestra, no necesitaba tener una formación específica para ejercer la profesión, según establece González Pérez, (2010), las maestras en el siglo XIX eran consideradas analfabetas, “a veces sabían leer, pero no escribir, y en cambio eran expertas en catecismo, en coser y bordar” (p.134), conocimientos que eran considerados más que adecuados y suficientes para educar a las niñas de aquella época. La maestra, en este primer periodo, tenía unas funciones atribuidas muy específicas, que la excluía de participar en la educación de los niños, para centrarse exclusivamente en la educación de las niñas, ya que “el destino de la mujer es uno, el mismo para todo el sexo femenino: la maternidad y el matrimonio” (San Román, 2000, p.112). Esta afirmación hoy en día se considera discriminatoria, pero en aquella época era lo normalizado, y lo que realmente se esperaba del género femenino. Sin embargo, esta característica, específica del papel de la mujer del siglo XIX sigue presente hoy, porque, como ya discutiremos más adelante, este es un rol asumido desde hace siglos y que limita el progreso de la mujer en el mundo laboral.

De esta manera, la mujer accedió a la profesión docente, para educar a las niñas, para atender principalmente las labores del hogar, aprendizajes que al hombre no le correspondía conocer, y mucho menos impartir a sus alumnos. Como se puede observar, en los inicios profesionales de la mujer como maestra, no se le exigían los mismos conocimientos que a los maestros, por lo que no requería que ellas tuvieran una formación específica para ejercer la profesión. No fue hasta el año 1857, con la *Ley de Instrucción Pública*, más conocida como la Ley Moyano, que el gobierno estableció escuelas específicas para mejorar la instrucción de las maestras, quienes debían superar una prueba de acceso al puesto de trabajo. A estos centros escolares se les conocía como “la Escuela Normal Central”, en las que se llevaba a cabo la formación inicial de las maestras. La ley “reconoció por primera vez el derecho de la mujer a recibir una instrucción primaria” y “la conveniencia de dar formación pedagógica a las maestras” (Scanlon, 1987, p.194). A pesar del avance a nivel laboral de la mujer, con esta ley educativa, se estableció que las maestras cobrarían un salario inferior al de los maestros, un tercio menos (recogido en la *Ley de Instrucción Pública* del año 1857), situación que fue aprovechada por los Ayuntamientos, ya que era más barato contratar a una maestra que a un maestro. Este aspecto salarial discriminatorio, que hoy en día no se da, al menos en los centros educativos públicos y concertados, se puede entender como uno de los diversos motivos por los que la profesión se feminizó, ya que las instituciones ahorraban dinero si contrataban a maestras en vez de maestros.

Centrándonos un poco más en los datos sobre la evolución de la mujer en la profesión docente, según Mínguez Blasco (2010), en el año 1855 el 19% de las profesionales que ejercían la docencia en las escuelas públicas eran mujeres, frente al 81% que eran hombres, cifra que cambió en los siguientes diez años, aumentando el porcentaje de maestras al 34%. La tendencia de estas cifras ha sido la de ir aumentando con el paso de los años, ya que, al inicio del siglo XX, “había ya un 46% de maestras” en España (Mínguez Blasco, 2010, p.105). Durante dos siglos, estos datos han mantenido una tendencia ascendente hasta la actualidad, ya que, según los datos consultados, el 67,2% de los docentes, son mujeres (INE, 2023). Se han tardado alrededor de dos siglos para que el número de mujeres maestras supere el de hombres en nuestro país.

De acuerdo con lo que establece San Román (2011), esta evolución de la mujer en la profesión docente puede ser debida a tres razones principales:

- Según lo establecido en la *Ley de Instrucción Pública* de 1987 (artículos 174 y 175), los maestros debían tener dedicación exclusiva a la enseñanza en el centro público. Muchos maestros veían la profesión como algo temporal.

- La ley legisló que las maestras cobrarían un tercio menos que los maestros, lo que hizo que los Ayuntamientos contrataran más maestras que maestros por ser más económico.
- Pensamiento del pedagogo Friedrich Fröbel, quien afirmó que el rol de la maestra tendría que ser la de “madre concienciada” con la capacidad de transmitir y educar cuestiones como la intuición, el sentimiento, la simpatía o la empatía (Steedman, 1986).

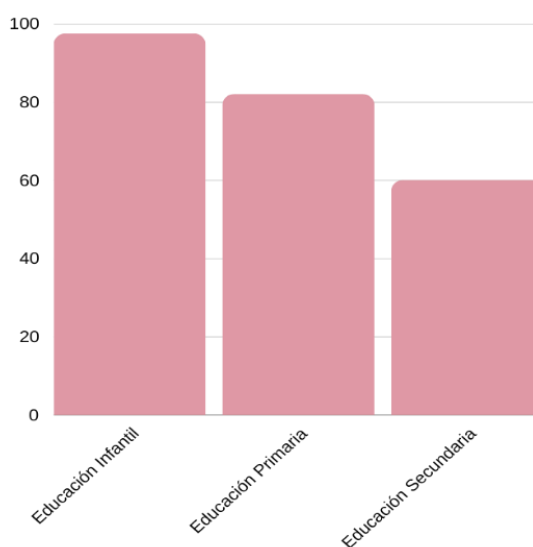
Según indica Verástegui Martínez (2019), los datos de “la feminización de la enseñanza muestran la necesidad de obtener una explicación del fenómeno desde una perspectiva de género, con el fin de obtener datos que permitan estudiar y comprender las implicaciones que tiene en la profesión docente actualmente” (p.31), de ahí la trascendencia de este estudio que se centra en defender la importancia de analizar los motivos del fenómeno de la feminización de la enseñanza en España, con la finalidad de comprender y afrontar sus consecuencias en el sistema educativo.

## **2.2 Representación femenina en la profesión docente en la actualidad**

Carrasco Macías (2004b) afirma que la profesión docente está feminizada, ya que es principalmente ejercida por mujeres. Esto es especialmente notable en los niveles más bajos de la enseñanza, como puede ser en la etapa de educación infantil o primaria; y según el autor “tales concepciones están muy ligadas a la noción de la enseñanza como una especie de maternidad y a la creencia en los beneficios que reportan a los niños y niñas pequeños/as en las aulas tales actitudes maternas” (p.79). Esto es una realidad en nuestro sistema educativo actualmente, ya que, como veremos al analizar los datos de la representación femenina en la docencia, podremos observar que hay un alto porcentaje de mujeres ejerciendo esta profesión. Tal y como hemos analizado en el apartado anterior, el argumento de la educación desde un punto de vista maternal se lleva utilizando desde la incorporación de la mujer a la profesión docente en el siglo XIX, y aún hoy en día se sigue viendo como una profesión ligada a la maternidad, ya que este “es un trabajo en donde se pone en juego todo lo que se le atribuye al ser femenino, equiparable a la maternidad: el cuidado, la formación en valores y el afecto.” (Otálora, 2013, p.132). Como ya hemos indicado en el apartado anterior, según los datos ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística (2023) (en adelante INE), en el curso académico 2020-2021, la representación femenina en la profesión docente ha llegado al 67,2% teniendo en cuenta a los docentes de las enseñanzas de infantil, primaria y secundaria.

## Figura 1:

### *Representación femenina en la profesión docente curso 2020-21*



Nota: esta figura muestra el porcentaje de docentes mujeres en cada etapa educativa. Fuente: elaboración propia. Los datos han sido extraídos del INE (2023).

Los datos que se muestran en la gráfica indican que, a nivel estatal, hay un mayor número de docentes mujeres que de hombres en todas las enseñanzas que se han tomado como referencia para este TFM (infantil, primaria y secundaria). Además, cabe destacar que, en los niveles inferiores de la enseñanza, el porcentaje femenino ejerciendo la profesión docente es muy elevado, llegando al 97,6% en educación infantil y 82,1% en la educación primaria. Como podemos observar en los datos mostrados, a medida que aumenta el nivel de enseñanza, el porcentaje de docentes mujeres se va reduciendo, pasando del 97,6% en educación infantil, al 60,1% en la educación secundaria.

Especialmente en los niveles correspondientes a infantil o primaria, se aprecia un alto porcentaje de representación femenina, y según Carrasco Macías (2004b)

[...] la visión de la enseñanza como una versión de la maternidad responde no solo al conjunto de características que debe reunir una maestra, sino a lo que debe ser un trabajo adecuado para las mujeres donde esta idoneidad ha venido dada tradicionalmente en función de que estos trabajos representan una continuidad de las tareas que ya venían realizando en el hogar. (p.79)

Esta afirmación, lo que parece indicar, es que la alta representación de la mujer en los niveles más bajos del sistema educativo se debe, principalmente, a que ese trabajo es adecuado para ser realizado por la mujer debido a las tareas que se llevan a cabo en la educación infantil y



primaria, y que se relacionan estrechamente con el cuidado de los hijos e hijas. Aspecto que, como ya hemos visto, viene heredado desde los inicios de la incorporación de la mujer a la profesión docente, ya desde el siglo XIX.

Tal y como muestran los datos estadísticos presentados en la figura 1, existe una desproporcionalidad de género en el ámbito educativo, pero no solo en España, pues esto también sucede en otros países europeos ya que “de media, en los países de la OCDE, el 70% del profesorado son mujeres” (OCDE, 2022, p.2). Según este estudio presentado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) “la docencia puede ser una carrera profesional atractiva para las madres trabajadoras porque ofrece flexibilidad para conciliar el trabajo y las responsabilidades familiares” (OCDE, 2022, p.3). Además, según se recoge en este trabajo, no existe brecha salarial en esta profesión, por lo que hombres y mujeres reciben el mismo sueldo, motivo por el cual, los hombres deciden dedicarse al sector privado. Según se argumenta en esta publicación de la OCDE (2022), “la ausencia de discriminación salarial en la docencia implica que otros trabajos fuera de este ámbito resultan económicamente más atractivos para los hombres que para las mujeres.” (p.4). Según se afirma en este estudio, en el sector privado, donde persiste la discriminación de género, los hombres suelen recibir una mayor remuneración, por tanto, tienden a buscar empleos que les ofrezcan salarios más altos.

Todo parece indicar que el motivo principal del alto porcentaje de mujeres trabajando como docentes se debe principalmente al rol maternal, que se ha arrastrado desde el siglo XIX, viendo a la maestra o a la profesora como una segunda madre que debe educar a los “hijos e hijas” de los demás. Además, como afirma en su estudio Campos García (2016), “desde la segunda mitad del siglo XIX, la enseñanza ha sido el sector que la mujer ha utilizado para entrar en el mercado de trabajo, siendo la incorporación a la docencia la llave para salir del ámbito doméstico” (p.1.022). También porque es una profesión que permite la conciliación familiar por su horario y periodos vacacionales, siempre que tan solo se desarrollen las labores propias de los docentes, no las relacionadas con de ejercicio de un cargo directivo.

### **2.3 La profesionalización de la dirección de los centros escolares y el acceso al cargo**

Son muchos los conocimientos que se necesitan para poder desempeñar bien el cargo de la dirección escolar, y poder llevar la institución hacia la mejorara de la calidad educativa. Este es un concepto difícil de definir, porque tal y como describe Pérez Azcué (1996) “el concepto de calidad es ambiguo, confuso y plural” (p.64). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) establece que las bases del concepto de calidad educativa se deben asentar en dos principios, el primero en el desarrollo cognitivo del

alumnado, y segundo en la promoción de actitudes y “valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando” (UNESCO, 2005, p.18). Además, la *Ley Orgánica 2/2006, modificada por la LOMLOE (2020)*, establece en su artículo 1, apartado a, bis, que se debe garantizar:

[...] la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.” (p.14)

Por lo que es esencial que las personas que dirigen los centros escolares establezcan planes estratégicos que se centren en la mejora de la calidad educativa del centro escolar y, que además, garanticen “una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018, p.27).

En los últimos años ha habido mucho interés a nivel internacional sobre el papel que juega la dirección escolar en la mejora de la calidad educativa. Según Egido (2013), organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa o la Unión Europea, llevan una larga trayectoria analizando este tema, pero, el autor destaca que ha sido a partir de informes como los de PISA, “cuando la atención a la dirección escolar ha recibido un mayor impulso, al aparecer este tema como un factor vinculado a los resultados de aprendizaje de los estudiantes” (p. 2). Las principales líneas que propone el autor, basadas en las propuestas realizadas por los organismos internacionales e investigadores, para poder profesionalizar la profesión son: la formación específica, establecer criterios específicos y precisos para acceder al cargo, reforzar el liderazgo pedagógico, y establecer el perfil competencial para el liderazgo. (Egido, 2013).

La OCDE (2012) afirma que los líderes escolares deben ser capaces de definir los objetivos educativos de la escuela, asegurarse que la práctica educativa esté orientada a alcanzar estos objetivos, observar y evaluar al equipo docente, sugerir modificaciones para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, dar forma a su desarrollo profesional, ayudar a resolver problemas que puedan surgir dentro del aula o entre los docentes, y establecer vínculos con la comunidad educativa y las familias del alumnado. Por todas estas capacidades que deben tener los líderes de los centros educativos, las personas que ejercen la dirección escolar deben recibir la formación específica que los prepare para desarrollar las tareas del cargo. Aun contando con esta formación específica, no hay garantías de ejercer el cargo de manera eficiente y eficaz, pero sin lugar a duda, al contar con ella hay más posibilidad de alcanzar el éxito hacia la calidad educativa. Según establece Egido (2013), “la dirección escolar constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa” (p.2), por lo que se hace necesario que las personas que

están al frente de un centro cuenten con una formación de calidad y específica que les ayude a llevar la institución escolar hacia la excelencia. En la actualidad, la formación que se le exige a las personas que dirigen las escuelas es muy básica, teórica y creemos que poco útil a la hora de ejercer este cargo de responsabilidad.

Batanaz Palomares (2005) va más allá del simple hecho de exigir una simple formación para ser director o directora de un centro escolar y afirma que “debería exigirse una formación de nivel universitario superior completada con una especialización adquirida en un curso postgrado específico sobre materias pedagógicas relacionadas con la dirección y gestión educativa” (p.462). No hay que olvidar que las personas que dirigen los centros educativos son profesionales de la enseñanza a los que, en la actualidad, no se les requieren conocimientos de gestión o liderazgo para acceder al cargo, pero que, sin embargo, esos conocimientos son necesarios e imprescindibles para poder desempeñar el puesto de la mejor manera posible.

Bolívar (2022) afirma que hay un déficit en la dirección de los centros escolares en lo que respecta a la profesionalización, ya que España es el único país de Europa que no “ha establecido una carrera profesional de acceso a la dirección de los centros educativos” (p.5). En España, la dirección escolar se ha visto relegada, ya que cada Comunidad Autónoma legisla cuestiones como el acceso, y los complementos económicos del ejercicio de la dirección de los centros escolares a través de órdenes o resoluciones. No existe homogeneidad en la profesión de la dirección de los centros escolares en todo el territorio español, lo que dificulta el desempeño del cargo, y que todos los centros educativos sigan una misma línea en cuestión de calidad educativa.

Uno de los objetivos principales de la dirección de un centro educativo debería ser precisamente la búsqueda de la mejora de la calidad educativa en los términos anteriormente expresados. En este proceso de mejora de la calidad educativa de un centro, la persona que ostenta el cargo de la dirección ejerce un papel fundamental, ya que “el director debe ser el primero y el más comprometido con el propósito de mejorar la calidad” (Schmelkes, 1994, p.65), a través de un liderazgo que permita involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa en el proceso de mejora. Se puede decir que a la dirección del centro le corresponde “la difícil tarea de ser el motor principal de un proceso mediante el cual la escuela logre niveles de resultados cada vez mejores y cada vez más acordes con las necesidades de los beneficiarios”. (Schmelkes, 1994, p.66).

Como se ha podido comprobar a lo largo de este apartado, ejercer el cargo de la dirección se presenta como una labor complicada de llevar a la práctica, por lo que consideramos que es de vital importancia que los gobiernos implementen políticas educativas que garanticen que quien dirige una institución escolar tenga el mayor número de herramientas a su disposición

para desarrollar el trabajo de la mejor manera posible, y una de estas medidas debería implicar la profesionalización de la dirección escolar.

## **2.4 Representación de la mujer en la dirección de los centros escolares**

Dirigir un centro educativo requiere de mucha dedicación y esfuerzo por parte de la persona que asume el cargo, independientemente de su género. Esta dedicación es mucho más exigente que la de ser únicamente docente debido a la responsabilidad y carga de trabajo que conlleva. En este aspecto, la cuestión de género no tendría por qué interferir en el acceso a la dirección de centros escolares en nuestro país, ya que la *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres* establece “la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de control y de gobierno de los centros docentes” (artículo 24 letra d). Este aspecto legal debería garantizar el equilibrio en el ejercicio de la dirección de los centros escolares de todo el territorio nacional. Esta ley tiene como finalidad establecer las bases legales que garanticen la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como la eliminación de cualquier discriminación causada por cuestión de género.

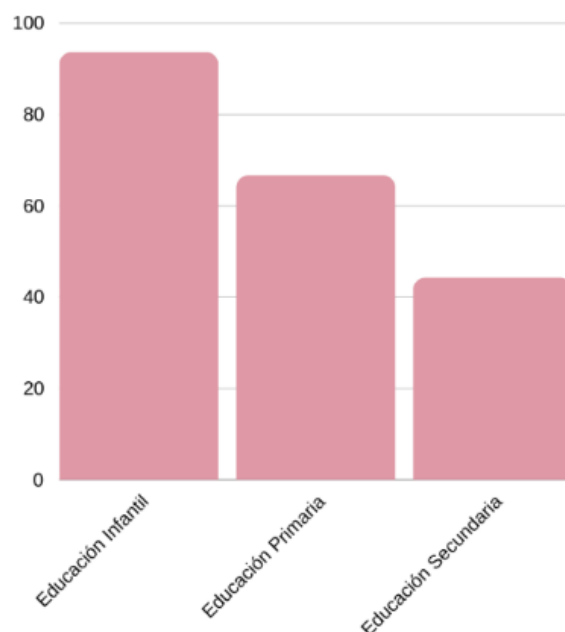
Según los datos que ofrece el MEFP (2024) el 72,3% del profesorado de régimen general no universitario de los centros públicos es mujer, tanto en infantil y primaria, como en secundaria. El 97,4% de las personas que ejercen la docencia en la educación infantil son mujeres, el 82,2% de los docentes en la educación primaria son mujeres, y en la educación secundaria la representación femenina en la profesión docente representa el 60,1%. A pesar de estos datos, en los que se puede observar que la mayoría de las docentes son mujeres (cifras únicamente referentes a infantil, primaria y secundaria), Santos Guerra (2015) afirma que la figura de la mujer en los cargos de dirección escolar está casi ausente. En la misma línea, Carrasco Macías (2004a) realiza una reflexión indicando que, a pesar de que la mujer está muy presente en la profesión docente, “el poder sigue estando en manos de los hombres a pesar de ser minorías” (p.4). Esto se debe, según afirma la autora, a que “los modelos de mando y organización responden a modelos masculinos, donde los valores que priman son los propios de este sexo: la dureza, el distanciamiento, la fuerza física...” (Carrasco Macías, 2004b, p.80). Sin embargo, a pesar de esta afirmación, tal y como muestran los datos estadísticos ofrecidos por el MEFP (2024), la situación ha cambiado en las etapas educativas de infantil y primaria ya que, al analizar las cifras de los últimos años, podremos observar que esta realidad no se corresponde con la situación actual.

Al analizar los datos referentes al porcentaje de mujeres en el ejercicio de la dirección de los centros escolares ofrecidos por el MEFP (2024), vemos que, en los centros de educación infantil, el porcentaje de mujeres ejerciendo la dirección del centro asciende al 93,7%; en los centros de educación primaria nos encontramos con el 66,7%; y en los centros de educación

secundaria, podemos observar que la cifra desciende al 44,3%. A pesar de que el informe del Ministerio fue publicado en el año 2024, estos datos corresponden al curso académico 2021-2022, y se muestran en la siguiente gráfica para poder realizar una comparación, de un nivel educativo a otro, de manera más visual:

**Figura 2:**

*Representación de directoras por enseñanzas curso 2021-2022*



Nota. La gráfica muestra el porcentaje de la representación de directoras por enseñanzas en el curso 2021-2022. Fuente: elaboración propia. Los datos han sido extraídos del MEFD, (2024).

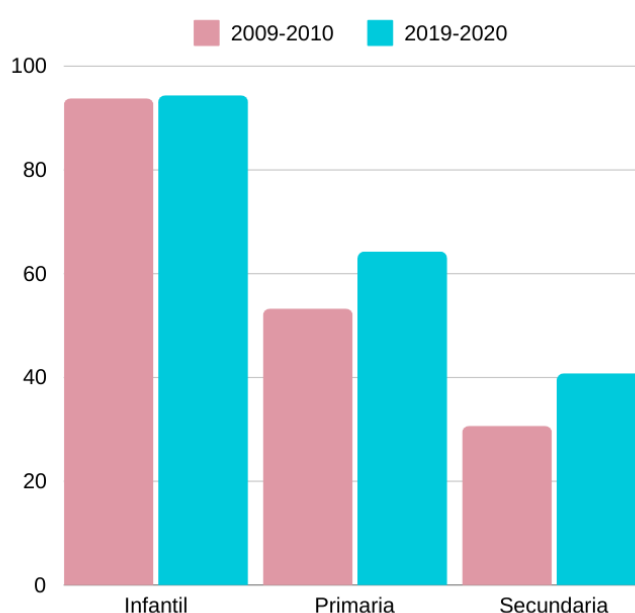
Como podemos observar en los datos expuestos, en las etapas tanto de infantil como de primaria, se puede afirmar que la mayoría de los centros escolares del territorio español están liderados por mujeres. Sin embargo, esto no se aprecia en la etapa de secundaria, donde a pesar de que el porcentaje de mujeres docentes es muy superior al de los hombres, la representación femenina en el ejercicio de la dirección de los centros escolares no está equilibrada. Según el informe del MEFP (2024) el porcentaje de mujeres docentes en las enseñanzas de Educación Secundaria es del 60,1%, lo que representa un alto porcentaje de mujeres que son docentes en esta etapa educativa, pero a pesar de estas cifras, la mayoría de los centros de Enseñanza Secundaria siguen estando liderados por hombres que ejercen la dirección del centro, tan solo el 44,3% son mujeres ejerciendo la dirección de estos centros escolares.

Si analizamos con detenimiento la evolución de la representación de la mujer en la dirección de los centros escolares de nuestro país, podemos afirmar que la tendencia ha sido la de ir

aumentando con el paso de los años. Para realizar esta afirmación, tomaremos como referencia los datos aportados por el MEFP (2021) en su informe “Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022”, en el que presenta una comparativa de datos correspondientes al curso 2009-2010 y el 2019-2020, sobre el porcentaje de mujeres en la dirección escolar por tipología de centro:

**Figura 3:**

*Evolución de directoras por enseñanzas cursos 2009-2010 y 2019-2020*



Nota. La gráfica muestra la evolución del porcentaje de directoras por enseñanzas, comparando los datos del curso 2009-2010 con los del curso 2019-2020. Fuente: elaboración propia. Los datos han sido extraídos del MEFD 2024).

Tomando como referencia estos datos, podemos afirmar que ha habido una evolución en todas las enseñanzas que se han tomado en consideración (infantil, primaria y secundaria). Especialmente se aprecia una evolución significativa en los niveles de primaria y secundaria que han pasado del 53,3% al 64,3% y del 30,7% al 40,8% respectivamente, esto, en un periodo de 10 años. La representación femenina en la dirección de los centros escolares de infantil no ha sufrido apenas variación en lo que respecta al año académico 2009-2010 ya que del 93,8% pasa al 94,4%.

Al analizar los datos estadísticos del MEFP (2024) correspondiente al curso escolar 2020-2021 podemos concluir que, el cargo de dirección escolar está mayormente ocupado por docentes de género femenino, tomando como referencia los centros de educación infantil y primaria. Sin embargo, esta cifra varía si tomamos como referencia únicamente el porcentaje de

directoras de los centros de educación secundaria, que cae a un 44,3%. A través de estos datos, se puede percibir que a medida que asciende el nivel educativo, va disminuyendo el porcentaje de mujeres que ejercen la dirección de los centros, por lo que podemos concluir que en los centros de infantil y primaria la dirección de los centros está ocupada mayoritariamente por mujeres, pero en la educación secundaria por hombres. Otro aspecto que podemos observar en las cifras es que, al tener en cuenta el nivel de proporción, la representación femenina disminuye en lo que respecta al alto porcentaje de mujeres que ejercen la profesión docente en los centros educativos en España. Según Santos Guerra (2015), el papel que juega la mujer en la sociedad suele ser un impedimento para ocupar el cargo de dirección. Aspectos como atender las tareas del hogar, los hijos, embarazos, falta de confianza, estereotipos, etc., suelen estar ligados a la decisión de no ocupar el cargo de directora, aspectos que serán abordados en mayor profundidad en el apartado correspondiente sobre las barreras del desarrollo profesional de la mujer.

Otro estudio interesante es el de Padilla Carmona (2008), en el que se muestran unos datos que indican que al inicio del siglo XXI el 63% del profesorado de infantil y primaria eran mujeres, pero que únicamente el 42,21% de las docentes ejercían el cargo de la dirección. Al comparar estos porcentajes con los datos más recientes del MEFP, podemos observar que este paradigma ha cambiado, puesto que ya el porcentaje es más elevado, y cada vez la tendencia se dirige al aumento de la representación femenina en la dirección de los centros escolares, al menos en los niveles de infantil y primaria.

A pesar del alto porcentaje de profesoras dedicando su carrera profesional a la docencia, la brecha de género sigue presente (Campos-García, 2016). Como hemos podido observar en las gráficas anteriores, en los niveles superiores de la profesión docente hay más hombres ocupando la dirección de los centros escolares que mujeres, por lo menos esto es una realidad a nivel general en todo el territorio español. No pasa lo mismo en niveles como infantil y primaria, en los que el porcentaje de mujeres ocupando el puesto de líder de un centro es más alto. Sería interesante profundizar en los motivos por los que la educación infantil está principalmente representada por docentes mujeres. ¿Será quizás porque se ha maternizado este nivel educativo? La respuesta a esta pregunta implicaría la realización de un estudio específico en el que se tengan en cuenta hechos culturales arraigados en nuestra sociedad, e incluso plantearnos si existen intereses por parte del género masculino para que esto sea de esta manera.

## 2.5 Estilos de liderazgo

Para profundizar un poco más en la cuestión de la mujer en la dirección de los centros escolares, se hace necesario incluir este apartado sobre los estilos de liderazgo a la hora de ejercer la dirección de un centro educativo, partiendo de la cuestión de si existen diferencias de género, o si el estilo es diferente en el caso de ser ejercida por mujeres u hombres. En este sentido, Santos Guerra (2015) afirma que “se aplican a la mujer algunos estereotipos especialmente negativos para el ejercicio de la dirección” (p.61) ya que, por su carácter, a las mujeres se les tacha de “histéricas, indiscretas, asustadizas, frágiles...” (p.61), etc. Sin embargo, el autor especifica en su análisis que no se puede hablar de que exista diferencia de liderazgo en base al género, ya que un liderazgo negativo puede ser atribuido tanto a hombres como a mujeres. Cuevas López et al. (2014) establecen una línea de investigación que gira en torno a la idea de que existe una diferencia entre el modelo de estilo de liderazgo femenino y masculino, por lo que defienden la idea de que las mujeres, solo por el hecho de ser mujeres, ejercen un liderazgo diferente al de los hombres. Las autoras se apoyan en los diferentes estudios de Loden (1987) y Grimwood y Popplestone (1993), quienes defienden la idea de que los estilos de liderazgo son diferentes dependiendo del género. Las autoras insisten en que las características necesarias para ejercer un liderazgo transformacional, necesario para dirigir las escuelas del futuro, “son más propias de las mujeres que de los hombres” (p.89) a las que hay que añadirle “las cualidades propias de la inteligencia emocional como la asertividad, la empatía, etc.” (Cuevas López et al, 2014, p.89). Por su parte, Carrasco Macías (2004a) habla de que uno de los problemas que las mujeres encuentran para acceder al cargo de la dirección escolar se debe a “una caracterización masculina del liderazgo, el cual se asocia al dominio, a la jerarquía y a la desigualdad” (p.4). Existe una tendencia a pensar que los centros escolares deben estar liderados por hombres y esto quizás se debe a que vivimos en una sociedad machista y patriarcal, a pesar de haber más mujeres docentes que hombres, creemos que se tiende a normalizar que los despachos sean para los hombres y las aulas para las mujeres.

Sin embargo, hay que destacar que Santos Guerra (2015) afirma que “la presencia de mujeres en la dirección de los centros educativos rompería una tendencia discriminatoria y, por consiguiente, se convertiría en un testimonio interesante de la equidad” (p.64). Por su parte, Carrasco Macías (2004a) indica que, el perfil de las mujeres directoras “está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo” (p.9). Esta afirmación asume que existe una distinción innata entre el liderazgo femenino y masculino, y además desarrolla la creencia de que los estilos directivos y de liderazgo, “sí dependen del género de la persona que ocupa el cargo” (Carrasco, 2004a, p.4).



Como se puede leer entre líneas, la percepción social sobre el liderazgo escolar suele girar en torno a que esos puestos de trabajo son más adecuados para los hombres que para las mujeres, y esta presión puede llegar a desalentar a las mujeres docentes a la hora de aspirar a la dirección de un centro educativo.

## **2.6 Barreras en el desarrollo profesional de las docentes**

El desarrollo profesional femenino ha sufrido muchos cambios positivos a lo largo de la historia, pero a pesar de esta incuestionable evolución, se hace necesario ahondar en este tema con la finalidad de detectar las posibles barreras que han dificultado y dificultan que las mujeres no puedan llevar a cabo un progreso pleno a nivel profesional. Como hemos ido argumentando a lo largo de este TFM, la representación de la mujer ejerciendo el cargo de dirección escolar, de manera histórica, ha sido baja en comparación con la representación masculina (especialmente en la educación secundaria), lo que nos hace plantearnos cuestiones sobre las barreras a las que se enfrentan las mujeres en el desarrollo de su profesión docente.

Son varios los autores que hablan sobre los diferentes impedimentos que no permiten que la mujer desarrolle su carrera profesional. Por ejemplo, Osipow y Fitzgerald (1996) se refieren a estos impedimentos como “barreras profesionales” y, además, diferencian entre dos tipos diferentes de barreras, las internas y las externas. Esta distinción se refiere, por un lado, a las barreras internas o psicológicas, como aquellas que están relacionadas con el miedo al éxito, conflicto con las labores de la casa, etc.; y, por otro lado, las barreras externas o ambientales, que están asociadas con la discriminación, acoso sexual, falta de recursos para el cuidado de los hijos e hijas, etc. Para profundizar un poco más sobre este aspecto, podemos afirmar que las barreras profesionales internas se relacionan con los conflictos que se generan en las mujeres a nivel personal, como pueden ser la baja autoestima, no considerarse adecuadas para ejercer el cargo por creerse menos capaces que los hombres, la presión de las responsabilidades en el hogar (cuidado de los hijos e hijas), no poder compaginar el cargo con el trabajo, mucha presión psicológica por querer llegar a todo y no poder, etc. Las barreras externas se relacionan con aspectos y circunstancias que no pueden ser controladas a nivel individual y personal, ya que son las barreras ambientales, sociales, del entorno laboral (diferencia salarial, cuestiones de promoción, discriminación en el acceso, ...), etc. Una de las barreras externas de las que se suele hablar, es la cuestión del acceso, pero hay que reconocer que la mujer docente en España no sufre problemas discriminatorios en lo que respecta al acceso a la profesión, o al ascenso y promoción en su puesto de trabajo, ya que a nivel legal no se permite que exista una desigualdad en el ámbito de trabajo (artículos 9.2 de la Constitución Española de 1978 y artículo 14 de la Ley Orgánica 3/2007). El acceso a la dirección escolar en España se realiza a través de dos fases, una fase de méritos académicos y profesionales de la

persona candidata, y otra segunda fase en la que una comisión debe valorar el proyecto de dirección presentado por el candidato o candidata al ejercicio del cargo. Bien es cierto que la cuestión de género, en lo que respecta al acceso no es relevante, ya que todas las personas que presentan su candidatura tienen igualdad de condiciones sin importar si es hombre o mujer.

En la misma línea, pero desde otra perspectiva, Padilla-Carmona (2001) realiza una distinción de barreras un poco diferente a la expuesta anteriormente, ya que, en vez de referirse a ellas como barreras internas y externas, diferencia entre “barreras antes”, “barreras después” y “barreras más allá del después”. La autora argumenta que al diferenciar las barreras únicamente entre internas y externas "resulta difícil establecer la línea divisoria entre lo “interno” y lo “externo” cuando analizamos cuestiones como los estereotipos sociales, las actitudes hacia la mujer y su competencia” (Padilla-Carmona 2001, p.224). En este sentido, define que las “barreras antes” son las anteriores a la incorporación al mundo laboral de la mujer (por ejemplo la orientación laboral, estudios cursados, etc.); las “barreras después” son las posteriores a su incorporación a la profesión (acceso al puesto de trabajo, desarrollo profesional, etc.); y las “barreras más allá” del después (que se refiere a las barreras que enfrentan las mujeres al retomar sus estudios o carrera profesional después de un período dedicado exclusivamente al cuidado de la familia).

Otro autor que volvemos a mencionar en este apartado es Santos Guerra (2015, pp. 53-60), que presenta unas argumentaciones bastante interesantes sobre el tema que nos ocupa, afirmando que:

- Las mujeres tienen un techo de cristal sobre sus cabezas. Ven lo que existe por encima pero no pueden acceder a ello.
- La necesidad de atender la casa: la incorporación de la mujer al mundo del trabajo no ha llevado consigo la redistribución de las tareas domésticas.
- Como el cargo de director o directora exige una dedicación más amplia que la de los profesores o profesoras y maestros o maestras, las mujeres renuncian al ejercicio de la dirección.
- Obligación de cuidar a los niños.
- La posibilidad de quedar embarazada.
- Falta de confianza en sí misma.

Todas estas cuestiones que aborda Santos Guerra (2015), salvo la primera de ellas, son claros ejemplos de barreras internas que impiden que la mujer se desarrolle plenamente en el mundo laboral. El autor enfatiza la necesidad de que las mujeres se deben unir para romper los estereotipos y así transformar la cultura organizativa como una de las maneras de avanzar.

Desde otra perspectiva, según afirma Díez Gutiérrez (2009), “no es que las mujeres rehúyan de los cargos directivos, es que los hombres rehúyen las responsabilidades familiares y ello tiene como consecuencia el que las mujeres tengan que agudizar su doble jornada” (p.31), ya que muchas profesoras afirmaron en su estudio que “las ocupaciones domésticas condicionan su rendimiento profesional” (p.31). Las responsabilidades a las que se enfrenta la mujer en el hogar, aún hoy en día, condicionan la decisión de ocupar la dirección de un centro escolar. En el ya mencionado estudio las directoras entrevistadas argumentaron que tenían ayuda en las tareas del hogar y, por este motivo, podían desempeñar el cargo.

De nuevo, y aunque ya hemos afirmado con anterioridad que no deberían existir impedimentos en lo que a la cuestión de acceso se refiere, Padilla Carmona (2008) afirma que “aún hoy, en pleno siglo XXI, existen determinados mecanismos de segregación laboral que limitan las oportunidades femeninas” (p.67), haciendo referencia al acceso de la mujer al cargo de dirección de centro. Sobre esta cuestión, la autora afirma en su estudio, que uno de los “obstáculos externos en el acceso y desarrollo de un empleo que pueden encontrar las mujeres son la falta de mentoras y ejemplos femeninos a los que imitar y cuya influencia seguir” (p.68).

Como hemos podido observar en este apartado, la búsqueda del equilibrio entre el trabajo y la vida personal suele representar un problema para la mujer, debido a que las demandas del hogar (cuidado de los hijos, tareas de la casa, etc.) pueden llegar a causar un gran nivel de estrés, llegando a limitar su capacidad para querer dedicar tiempo y energía al desarrollo profesional.

### **CAPÍTULO III: ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Según Pérez Carrillo (2020), “el estado de la cuestión es un proceso teórico, epistemológico, metodológico, que permite a la persona que investiga marcar algunas orientaciones básicas, de tal forma que posteriormente pueda problematizar en determinada investigación académica” (p.152). Con la finalidad de estudiar y profundizar sobre el estado de la cuestión de la mujer en la dirección de los centros escolares, nos hemos centrado en realizar el análisis correspondiente de la literatura publicada. Para facilitar esta minuciosa labor, se ha desfragmentado el tema principal realizando una división en los siguientes subtemas:

- Subtema 1: Feminización de la enseñanza.
- Subtema 2: La mujer en la dirección de los centros escolares.
- Subtema 3: Barreras en el desarrollo profesional de las docentes.

A continuación, expondremos el análisis de la revisión de la bibliografía seleccionada que ha sido publicada sobre los temas propuestos.

#### **3.1 Revisión de la bibliografía: búsqueda de la información**

Pérez Carrillo (2020) afirma que “la búsqueda de la información bibliográfica implica, en primera instancia, tener claridad de lo que se busca”, (p.159) aspecto básico y esencial a la hora de realizar una investigación de carácter académico. La revisión de la bibliografía se ha llevado a cabo siguiendo los principios metodológicos de las revisiones sistematizadas porque “proporcionan un marco de trabajo riguroso y sistemático”, tal y como recomienda Codina (2018) (p.4). Las aportaciones de este tipo de metodología al desarrollo de nuestra investigación se pueden dividir en cuatro apartados: establecimiento de fases del trabajo, métodos específicos para cada fase, sistematicidad, y transparencia (Codina, 2018). Además, el autor insiste en la importancia de la realización de este tipo de actuaciones como “una fase obligatoria de toda nueva investigación académica” (Codina, 2018, p.4). La realización de este TFM corresponde al tipo de trabajo académico de “tesis de máster”, descrito por el mencionado autor, por lo que se considera de vital importancia realizar la búsqueda de los antecedentes más relevantes del tema que nos ocupa.

Con la finalidad de velar por la calidad del proceso de revisión de la literatura, se usaron las pautas establecidas en la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) con la finalidad de identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar los estudios más relevantes del tema tratado, tal y como proponen Sánchez et al. (2022). La declaración PRISMA 2020 (versión anterior PRISMA 2009) se creó para revisar la literatura sistemática, especialmente para la salud, pero sus elementos son aplicables a cualquier campo o temática, como por ejemplo para realizar esta revisión sistematizada, más

relacionado con las ciencias sociales. De la lista de verificación PRISMA 2020, hemos seleccionado los siguientes ítems para poder realizar la revisión sistematizada:

1. Especificar los criterios de inclusión y exclusión de la revisión (criterio de elegibilidad).
2. Especificar las fuentes de información (bases de datos, registros, webs, etc.).
3. Presentar la estrategia de búsqueda.
4. Especificar los métodos de selección de los estudios.
5. Indicar el proceso de extracción de datos.
6. Enumerar y definir los datos y resultados (listado de datos).
7. Describir los métodos para sintetizar y justificar las elecciones de los datos.
8. Presentación de los datos de manera sintetizada.

### **3.1.1 Criterios de inclusión y exclusión de la revisión**

A continuación, se especifican los criterios de elegibilidad empleados para realizar la revisión sistematizada de la bibliografía consultada:

- Año de publicación: de 1980 hasta 2024.
- Tipo de documento: artículo, tesis, libro o capítulo de libro.
- Idioma de publicación: español e inglés.
- Relevancia del contenido del área establecida.

### **3.1.2 Fuentes de información consultadas**

Se han utilizado bases de datos académicas, y bases de datos bibliográficas que han ayudado a establecer el estado de la cuestión sobre el trabajo que se desarrolla:

- Bases de datos académicas: Scopus y Web of Science (WOS).
- Bases de datos bibliográficas: Dialnet, Teseo y Google Scholar.

### **3.1.3 Estrategias de búsqueda**

El primer paso que se ha seguido ha sido la organización inicial de las temáticas seleccionadas, por su relevancia y utilidad para el desarrollo de este TFM, y que ya han sido expuestas anteriormente (dividido en los 3 subtemas). Para realizar la búsqueda, se ha utilizado el método de selección con diversas combinaciones de las palabras clave, tanto en inglés como su traducción en español:

- Subtema 1: *feminization, female, teachers, education*
- Subtema 2: *female, headteachers, schools*
- Subtema 3: *Glass ceiling, female, teachers, professional development.*

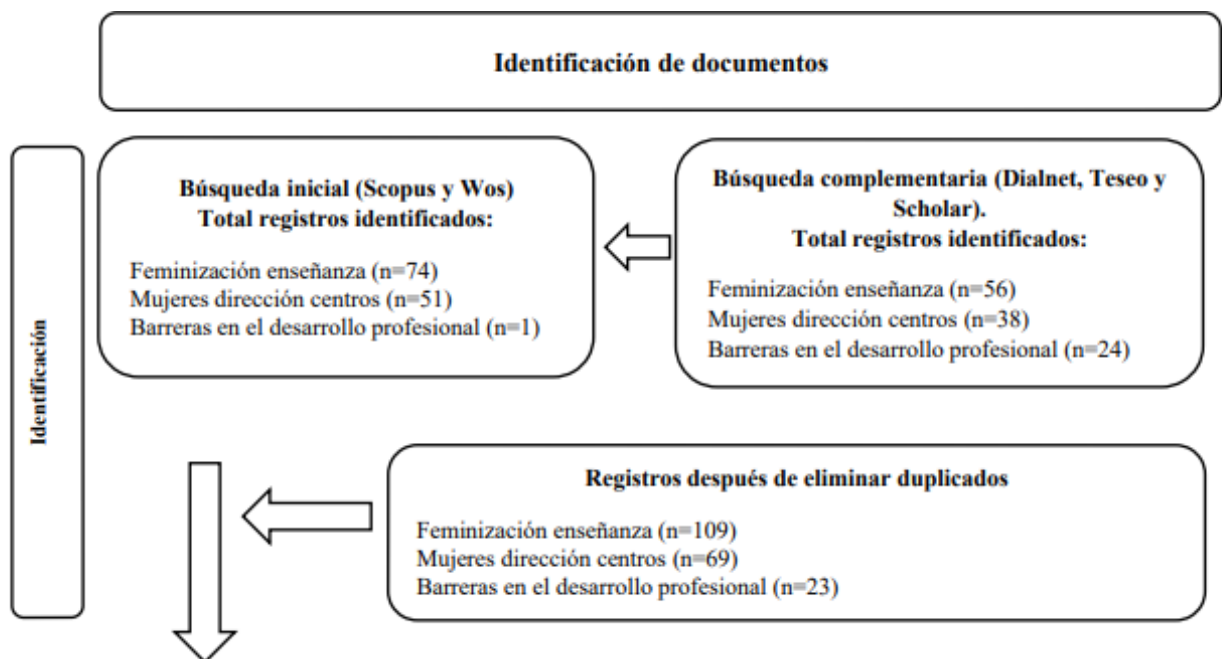
Las combinaciones de palabras, para cada uno de los subtemas seleccionados, jugaron un papel importante para la realización de la búsqueda de investigaciones. Aunque de entrada parecía una tarea sencilla, hay que reconocer que fue complicado llegar a combinar los descriptores de tal manera que los textos encontrados fueran abarcables y relevantes.

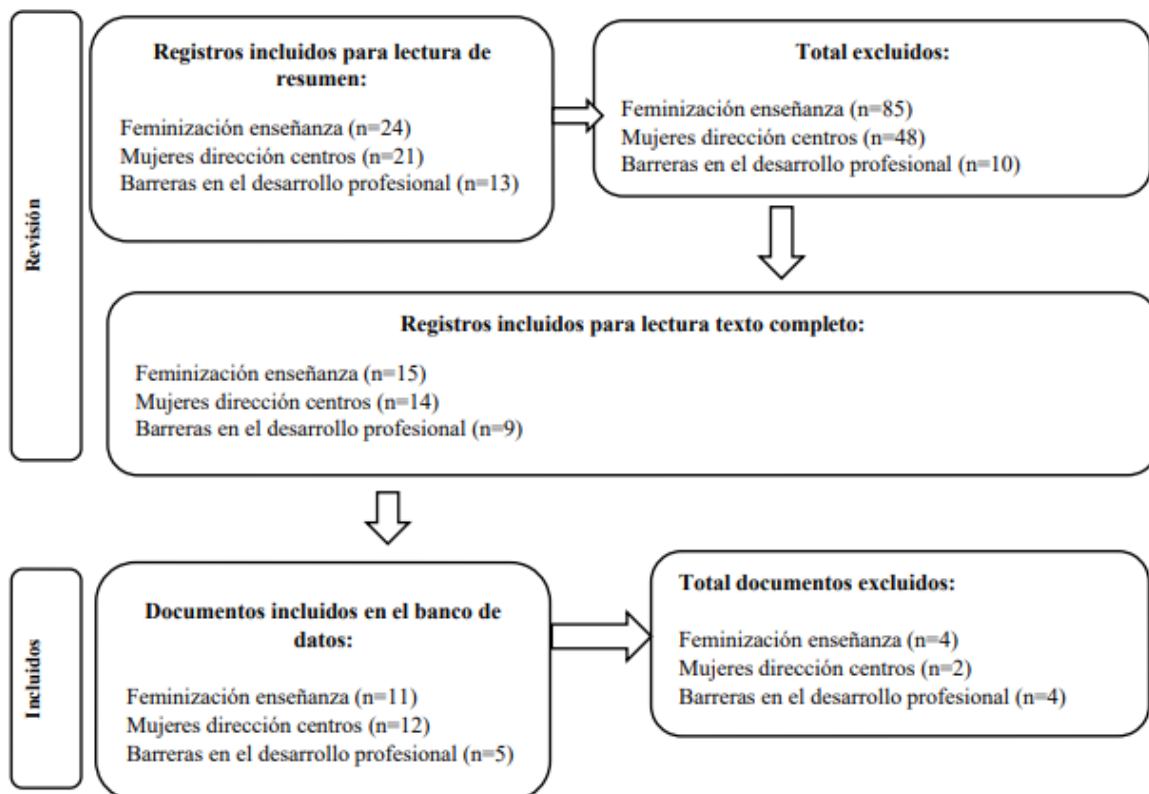
### 3.1.4 Especificar los métodos de selección de los estudios y proceso de extracción de datos

Para seleccionar los diferentes estudios primero se leyeron los títulos de todos los resultados; a continuación, se seleccionaron las publicaciones más relevantes en relación a nuestro trabajo y se realizó una lectura de los resúmenes. Finalmente, se seleccionaron los documentos más importantes para realizar una lectura completa. En el siguiente diagrama de flujo se muestra el procedimiento de manera más detallada:

**Figura 4:**

*Diagrama de flujo PRISMA (Urritia y Bonfill, 2010) de las búsquedas realizadas.*





Nota. El Diagrama de flujo muestra el resultado de las búsquedas realizadas por temática. Fuente: elaboración propia.

La extracción de los datos relevantes se hizo a través de la generación de tablas en las que se planteaban las líneas principales de la investigación (referencia del estudio, resultados, tipo de estudio realizado, etc.). Las investigaciones consultadas se habían desarrollado utilizando diferentes tipos de metodologías, tanto cualitativas como cuantitativas.

### 3.2 Fase de síntesis de los resultados

En la fase de síntesis se realizó la identificación de patrones, tendencias, estado de la cuestión, etc., para poder dar respuesta a las preguntas planteadas en este TFM, y crear así “un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas” (Codina, 2018, p.23). Para ello se ha hecho una síntesis narrativa en la que se han incluido gráficas para mostrar datos cuantitativos, y se han presentado los resultados encontrados de la forma más descriptiva posible y, además, se ha realizado una interpretación crítica de la información encontrada.

De manera general, el tipo de estudios y artículos que nos encontramos, presentaban tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo. Hay que destacar estudios teóricos, investigaciones a través de encuestas y entrevistas, y algún estudio de caso (específico de la etapa de infantil y primaria, de universidades, etc.). Las investigaciones de las publicaciones seleccionadas se

llevaron a cabo, o, analizando el contexto histórico de la evolución de la mujer en la enseñanza, o con la participación de representantes de la profesión docente de género femenino (maestras y profesoras).

En lo que respecta a los tipos de publicaciones seleccionadas para realizar el análisis del estado de la cuestión, se eligieron artículos académicos y científicos, capítulos de libros, publicaciones de carácter académico (trabajos de fin de máster, trabajos de fin de grado, etc.), informes de organismos, etc. La revisión de las publicaciones se centró especialmente en las enseñanzas de infantil, primaria y secundaria, por lo que se descartaron muchos registros que no hacían referencia a esas etapas educativas.

### **3.3 Presentación de los datos por temática**

A continuación, nos centraremos en el estado de la cuestión de cada uno de los subtemas planteados en la revisión sistematizada de la bibliografía.

#### **3.3.1 Feminización de la enseñanza**

Los estudios más relevantes, en lo que respecta a la feminización de la profesión docente, son artículos y publicaciones que siguen una metodología tanto cuantitativa como cualitativa. Cuantitativa, en la que se valoran y estudian datos estadísticos para realizar un análisis de la evolución de la profesión; o cualitativa, en los que se analizan vivencias, leyes, etc. A continuación, se presentará un esbozo de las investigaciones encontradas al respecto y que también han servido como base para el desarrollo de los apartados 1 y 2 del marco teórico presentado con anterioridad.

Un ejemplo de investigación relevante para la temática de feminización de la enseñanza es la realizada por González Pérez (2010), en la que analiza la evolución y trayectoria de las maestras en relación con la formación requerida para ejercer, llegando a afirmar que “la consolidación de la profesión de maestras junto a los cambios normativos impulsó el acceso de las mujeres a otros estudios y profesiones” (p.141). La autora destaca que no era necesario que las maestras tuvieran demasiados conocimientos, ya que lo que debían hacer era enseñar a las niñas conocimientos relacionados con los estereotipos de género de la época como coser, bordar, leer, escribir o aquellos aspectos relacionados con la doctrina católica tal y como hemos expuesto con anterioridad.

Otro estudio relevante es el desarrollado por San Román (2011) que publica un libro cuyo contenido gira entorno a los orígenes de la feminización de la profesión docente y su evolución (desde el siglo XIX). La autora explica en detalle cómo ha sido el proceso de feminización de la profesión a través de un estudio histórico en el que examina los factores sociales,



económicos, políticos y culturales que contribuyeron a que la mujer se convirtiera en maestra. San Román destaca en su obra que las primeras maestras que desarrollaban “su actividad en las escuelas públicas de niñas carecían de las bases mínimas de alfabetización, pues no sabían leer ni escribir, pero eso sí, eran portadoras de una estricta moralidad” (San Román, 2011, p.24), conocimientos que se presuponían más que suficientes para educar a las niñas en aquella época.

El estudio de Steedman (1986) explora la evolución de la profesión docente centrada en la figura de la madre como educadora en la escuela primaria a lo largo del tiempo. La autora examina las influencias históricas, sociales y culturales que hay detrás de la evolución de la enseñanza, así como sus implicaciones para la educación primaria y la crianza de los niños y niñas. A través de un análisis detallado, se ofrece una comprensión más profunda de cómo se ha conceptualizado y practicado la educación primaria desde una perspectiva centrada en el papel de la madre como educadora. El trabajo de Mínguez Blasco (2010) se centra también en la feminización del magisterio, pero focalizándolo principalmente en escuelas de Valencia entre los años 1819 y 1866. En este artículo se examina el contexto que permitió que la mujer se convirtiera en maestra a través del análisis de documentos históricos. De hecho, el autor expone los casos reales de dos maestras, Vicenta Roda, quien “constituye un buen ejemplo de maestra capaz de explotar su capacidad negociadora en un mundo dominado por hombres para favorecer sus propios intereses”(p.118); y Vicenta Navarro, que no solo “fue la maestra que contó generalmente con mayor número de alumnas de entre las demás escuelas de la Sociedad, sino también porque aquéllas recibieron cuantiosos premios por sus excelentes resultados en los exámenes periódicos” (p.120). La autora Carrasco Macías (2004b) realiza un trabajo sobre cómo ha participado la mujer en las organizaciones educativas, poniendo un énfasis especial en las dificultades que se han ido encontrando las docentes, a lo largo de los años, para acceder a la dirección de los centros escolares, a pesar de que la profesión se ha feminizado.

La autora Scanlon (1987) parte de la Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, para realizar su investigación, y explica la importancia de esta legislación en la incorporación de la mujer a la profesión docente porque “reconoció por primera vez la conveniencia de dar formación pedagógica a las maestras” (p.194). La autora no solo desarrolla los aspectos positivos aportados por la mentada legislación, sino que también afirma que “a pesar de los avances seguía habiendo un desfase enorme entre la instrucción masculina y la femenina” (p.207) y, además, añade que la representación de la mujer en la profesión docente era minoritaria en la educación primaria en aquella época, e “inexistente en el profesorado de las enseñanzas secundarias, profesionales y universitarias” (p.2017).

Otro ejemplo de investigación relacionada con la temática es la realizada por Verástegui Martínez (2019), quien desarrolla un estudio de los datos procedentes del Ministerio de Educación del Gobierno de España sobre la representación femenina en la profesión docente en las enseñanzas de régimen general del curso 2015-2016 para argumentar que la profesión docente se ha feminizado a nivel general. La autora afirma que los datos de la representación femenina en la profesión docente varían según el nivel de enseñanza “en Infantil las maestras representan el 97,6%. En Primaria el 81,1% del profesorado son mujeres y en la Educación Secundaria y Bachillerato alcanza un 60% frente a un 40% de varones” (p.29).

También se han realizado análisis de datos extraídos de informes como por ejemplo del INE (2023) o de la OCDE (2022). En el informe desarrollado por INE sobre “Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten” se ofrece información sobre la representación femenina en la profesión docente. En este estudio se incluyen enseñanzas como la educación infantil y primaria, educación secundaria y formación profesional, educación especial, enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y educación universitaria. En este informe se incluyen datos de gran relevancia para este TFM, ya que se analiza la evolución del porcentaje de mujeres docentes que ha pasado de un 66,9% en el curso 2018-2019, al 67,2% en el curso 2020-2021. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) se cuestiona el motivo principal que existe en la desproporcionalidad de hombres y mujeres ejerciendo la docencia en los países pertenecientes a este organismo.

Campos-García (2016) ha realizado un estudio descriptivo con la finalidad de “estudiar la evolución del acceso de la mujer a la profesión docente para esclarecer los motivos de la feminización y los signos de desigualdad de género que aún persisten en dicha profesión” (p.1010). Para ello ha tomado como referencia los datos del profesorado de las enseñanzas no universitarias, en el periodo que va desde 1999 hasta 2013 y, además, ha abordado el tema de la evolución de la feminización desde la implantación de la Ley Moyano, realizando un estudio cuantitativo con los datos estadísticos del MECD. La autora aporta una mirada novedosa respecto a los anteriores estudios, como es la distinción del género del profesorado dependiendo de la titularidad del centro (público o privado), llegando a la conclusión de que los datos son similares, sin importar la titularidad del centro, ya que hay más mujeres docentes que hombres tanto en el sector público como privado.

### **3.3.2 La mujer en la dirección de los centros escolares**

En lo que respecta a la función directiva nos hemos centrado, por un lado, en analizar las investigaciones realizadas sobre el acceso a la dirección escolar y la necesidad de profesionalizar el cargo; y, por otro lado, hemos profundizado en el análisis de informes estadísticos del Ministerio de Educación, y Formación Profesional, y en publicaciones que

desarrollan la temática sobre los obstáculos y desafíos que encuentran las mujeres a la hora de acceder al cargo de la dirección escolar.

Comenzamos con el estudio realizado por la OECD (2012) por tratar el tema de la necesidad de contar con líderes competentes para conseguir el avance en cuestiones educativas y mejorar la calidad del sistema educativo. En este estudio se enfatiza la necesidad de la formación para el desarrollo de habilidades relacionadas con el liderazgo pedagógico.

En el artículo de Egido (2013) se realiza un análisis, a nivel internacional, sobre las tendencias actuales en la profesionalización del cargo de la dirección en los centros escolares, afirmando que “muchos sistemas educativos han introducido cambios en la dirección de centros escolares, tratando de alcanzar mayores niveles de calidad educativa a través de las líneas sugeridas por los investigadores y los organismos internacionales de educación” (p.3). Además, examina cómo diferentes países han abordado el tema de la profesionalización del cargo de la dirección, centrándose especialmente en la formación y las competencias específicas requeridas para ejercer este cargo. Egido pone especial énfasis en la necesidad de la formación continua y el liderazgo compartido, como aspectos básicos para el ejercicio de una dirección escolar de calidad.

En lo que respecta a los posibles desafíos y problemas relacionados con el acceso a la dirección de centros escolares, nos encontramos con el artículo de Batanaz Palomares (2005), quien se centra en la necesidad de profesionalizar la función directiva por considerarla clave para el buen funcionamiento de los centros escolares y, además, plantea propuestas para poder mejorar la situación actual. El autor reflexiona sobre la ausencia de candidatos en muchas ocasiones para cubrir vacantes de dirección, y caracteriza este hecho como “una prueba concluyente de la radical invalidez del sistema de acceso vigente, y como consecuencia, de la ineludible y urgente necesidad de hallar alternativas reales” (p.448). Por su parte, Bolívar (2022) aborda la misma temática aludiendo a la necesidad de profesionalizar la función directiva como garante de la calidad educativa afirmando que el establecimiento de “una carrera docente es la asignatura pendiente del sistema educativo español, para comprometer al personal en elevar la calidad de la enseñanza” (p.5).

De nuevo aparecen en esta búsqueda estudios de autores como Santos Guerra (2015) y Carrasco Macías (2004), que abordan en sus publicaciones los aspectos más relevantes sobre la mujer en la dirección escolar, como por ejemplo el tema de las principales barreras (internas y externas) y dificultades ante las que se enfrentan las mujeres al acceder a la dirección de los centros escolares. Carrasco Macías (2004b) sostiene la necesidad de que las mujeres que participan

[...] activamente en las organizaciones educativas, deben convertirse en motores del cambio (junto a los varones), en líderes que catalicen el desarrollo de los nuevos valores de la cultura organizacional y en impulsoras de un nuevo paradigma, donde se equiparen las actividades entre hombres y mujeres, evitando discriminaciones y potenciando todos los valores de una educación democrática y participativa. (p.84)

Otra autora como Padilla Carmona (2008) se centra más en los desafíos que enfrentan las mujeres docentes para acceder a los cargos de dirección en los centros educativos, afirmando que “las mujeres en los puestos de gestión tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad dado el insignificante apoyo organizativo que reciben” (p.70). Problemas como la discriminación de género, estereotipos sociales y la falta de apoyo institucional, son algunos de los elementos clave que se abordan en su investigación. A parte de centrarse en los desafíos, la autora plantea propuestas como pueden ser el desarrollo de programas de mentorías, políticas de igualdad de oportunidades, etc.

En la misma línea, volvemos a encontrar el estudio descriptivo de Campos-García (2016), ya que en su estudio se incluye una sección sobre género y puestos directivos. La autora puntualiza que los datos son favorables para la mujer porque no solo se está valorando el dato de la dirección del centro, sino que también se incluyen otros cargos como son la jefatura de estudios y las secretarías. Sin embargo, en el estudio se recoge que en la etapa secundaria más de la mitad de los directores son de género masculino, y que con este dato se evidencia el techo de cristal.

En el trabajo de Cuevas López et al. (2014), las autoras realizan una investigación sobre el acceso de la mujer a la dirección de los centros escolares, tratan temas sobre el liderazgo y buenas prácticas en el ejercicio de la dirección escolar. Aunque su estudio está más centrado en el nivel universitario, abordan aspectos generales aplicables a otras etapas educativas.

### **3.3.3 Barreras en el desarrollo profesional de las docentes**

En la búsqueda realizada sobre la temática de las barreras en el desarrollo profesional de las mujeres docentes, volvemos a encontrar estudios que ya han sido mencionados en las búsquedas anteriores, como son los artículos de Padilla-Carmona, Santos Guerra y Díez Gutiérrez.

Encontramos teorías relevantes de autores como Osipow y Fitzgerald (1996). Este trabajo, ofrece una visión de las principales teorías y modelos sobre el desarrollo de la carrera profesional de manera general, proporcionando una visión completa sobre las principales teorías y modelos en este campo. Además, se aborda el tema del desarrollo de la carrera

profesional de la mujer, analizando diferentes teorías y modelos. Achacan los problemas y desafíos que encuentran las mujeres a aspectos como las múltiples responsabilidades relacionadas con el hogar y la familia, el acoso sexual o las barreras discriminatorias por cuestiones de género.

En la búsqueda además encontramos el artículo de Padilla-Carmona (2008) sobre el acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria, en el que se realiza una investigación sobre las barreras que limitan el acceso de las mujeres al cargo de la dirección en esas etapas educativas. En este caso, la autora ha tomado una muestra de docentes mujeres de Andalucía, y les facilitó un cuestionario para que expusieran sus experiencias. En este estudio la autora concluye que las maestras no consideran que exista discriminación para promocionar en el ámbito profesional docente, pero sí que asegura que, las maestras que respondieron al cuestionario opinan que, las responsabilidades del hogar o tener otro tipo de prioridades vitales evitan que la mujer ejerza la dirección de centros escolares.

Encontramos que la relación entre género y liderazgo en el ámbito educativo está bastante desarrollada en la obra de Santos Guerra (2015), quien analiza las principales barreras a las que se enfrentan las mujeres docentes para acceder a la dirección de los centros educativos. Además, el autor analiza particularidades del liderazgo femenino y estrategias para promover la igualdad de género en la dirección de los centros escolares, a través de la creación de entornos inclusivos en las instituciones educativas.

### **3.4. Conclusiones sobre la revisión realizada**

Según los estudios encontrados sobre la Feminización de la enseñanza, podemos afirmar que la profesión docente se ha feminizado considerablemente, especialmente en los niveles de educación infantil y primaria. Este proceso ha sido facilitado por cambios normativos y sociales que han permitido a las mujeres acceder a la enseñanza y, posteriormente, a otras profesiones.

En relación al acceso a la dirección de centros escolares, encontramos que, aunque las mujeres están bien representadas en algunos cargos directivos, enfrentan barreras significativas para acceder a la dirección de centros escolares, especialmente en la educación secundaria. La profesionalización del cargo de dirección y la formación continua se presentan como aspectos cruciales para mejorar esta situación.

Con respecto a las Barreras en el desarrollo profesional, podemos apreciar cómo las mujeres docentes enfrentan múltiples obstáculos en su desarrollo profesional, incluidas responsabilidades domésticas, estereotipos de género y falta de apoyo institucional. Estas barreras limitan sus oportunidades de promoción y acceso a puestos directivos.

Por todo ello podemos afirmar que, en función de la literatura al respecto, para superar estas barreras, es esencial implementar políticas de apoyo, como programas de mentoría, políticas de igualdad de oportunidades y formación en liderazgo, que faciliten el acceso de las mujeres a puestos directivos y promuevan la igualdad de género en el ámbito educativo.

Del análisis realizado se destaca la importancia de seguir investigando y abordando las desigualdades de género en la educación, y en concreto en el acceso a puestos de dirección por parte de la mujer, para promover un entorno más inclusivo y equitativo.

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA**

En este capítulo detallamos la metodología utilizada para desarrollar y diseñar la investigación planteada. “El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor, S. y Bogdan, R. 1996, p.15). Según los objetivos que se persigan se deben aplicar métodos inductivos o deductivos, “los métodos inductivos están generalmente asociados con la investigación cualitativa mientras que el método deductivo está asociado frecuentemente con la investigación cuantitativa” (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002, p.76).

### **4.1 Enfoque metodológico de la investigación**

Para alcanzar los objetivos que nos hemos propuesto en este TFM, y que ya ha sido mencionados en el capítulo I, se hace necesario recurrir a un enfoque metodológico mixto, en el que se utilizan tanto enfoques como técnicas cuantitativas como cualitativas. Este tipo de metodología se considera muy útil para llevar a cabo la recogida, análisis, integración y discusión de los datos, y para entender mejor el objeto de estudio (Hernández-Sampieri, et al., 2010). Se ha optado por llevar a cabo una investigación mixta para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, y por considerarlo necesario porque este tipo de método “agrega valor al estudio en comparación con utilizar un único enfoque” (Hernández-Sampieri, et al., 2010, p.536).

Los problemas que hemos planteado en este TFM se pueden dividir en dos grandes apartados. Por un lado, los datos estadísticos necesarios para conocer la representación femenina que ejerce la profesión docente y la dirección en los centros escolares de Canarias (a través del análisis de datos cuantitativos) y, por otro lado, las posibles barreras y obstáculos que se pueden encontrar las mujeres docentes a la hora de desempeñar el cargo de la dirección de centros escolares (a través del análisis de datos cualitativos). En este caso, necesitamos primero conocer la realidad sobre la representación femenina, tanto en la profesión docente como en la dirección de los centros escolares de Canarias, para posteriormente estudiar las posibles barreras que se encuentran las mujeres a la hora de acceder al cargo de la dirección escolar.

Para aplicar el método cuantitativo se han analizado los datos estadísticos a través de gráficas comparativas y tablas, (datos de porcentaje de docentes mujeres y hombres en cada enseñanza, porcentaje de mujeres en la dirección de los centros, comparación de los datos actuales con los de hace diez años para analizar la evolución). Para el método cualitativo se han realizado y analizado entrevistas personales semiestructuradas de directoras de centros escolares y, además también se incluye una narración personal en la que reflexiono sobre mi

propia experiencia como mujer en la dirección de un centro educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. Estas entrevistas y relato en primera persona se encuadran dentro del diseño narrativo de la investigación cualitativa (Salgado Lévano, 2007), y se realizan con la finalidad de recolectar datos sobre las experiencias de mujeres directoras, para describir y analizar las respuestas.

#### **4.2 Investigación cuantitativa**

La investigación cuantitativa implica que se recojan y analicen datos sobre las posibles variables, estudiando la asociación o la relación de manera cuantificada (Pita Fernández y Pértegas Díaz, 2002). Ya que uno de nuestros intereses se centra en analizar los datos sobre la representación femenina ejerciendo la dirección de los centros escolares en Canarias, se solicitaron una serie de datos a la Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias. En el mes de marzo de 2024 se realizó la solicitud (ver anexo V) a la Oficina de Estadística y Explotación de datos perteneciente a la Viceconsejería de Educación del Gobierno de Canarias. Los datos solicitados fueron los siguientes:

- Número total de centros en la Comunidad Autónoma de Canarias separados por tipología (CEIP, CEO, IES).
- Número de docentes mujeres en la Comunidad Autónoma de Canarias separado por tipología de centro (CEIP, CEO, IES).
- Número de directoras en la Comunidad Autónoma de Canarias separado por tipología de centro (CEIP, CEO, IES).

El tipo de estudio cuantitativo que se ha realizado corresponde al tipo descriptivo, ya que se ha recopilado información para realizar un análisis estadístico sobre la cuestión de género en la profesión docente de Canarias. A partir de los datos facilitados, se realizó un análisis de la situación, se crearon gráficas de elaboración propia, y se llevó a cabo una comparación de los datos. Los cuales fueron almacenados en hojas de cálculo en las que se dividía la información en diferentes columnas. Para el diseño y creación de los gráficos se utilizó la herramienta en línea Canva, que nos ayudó a mostrar de manera visual los resultados obtenidos. Además, para poder establecer una comparación entre la situación regional y la nacional se consultaron datos publicados en diferentes informes publicados por el INE (2021) y el MEFP (2024) (porcentaje de profesoras mujeres, directoras, etc.). Estos datos han servido para analizar la situación de la profesión docente y para detectar ciertos rasgos y aspectos comunes del ejercicio de la dirección escolar en los centros docentes de Canarias.



Una vez finalizado el análisis de los datos del curso académico 2023-2024, se consideró conveniente solicitar los datos del curso 2013-2014, para valorar la evolución que ha habido en los últimos 10 años en Canarias. Estos últimos datos se solicitaron en el mes de mayo, siguiendo el mismo procedimiento comentado con anterioridad y cuya solicitud se puede consultar también en el anexo V.

#### **4.2.1 Contextualización de la tipología de los centros educativos**

Para los datos cuantitativos se han seleccionados centros educativos públicos de tipología CEIP, CEO e IES. A continuación, describiremos brevemente cada uno de estos centros:

- Los CEIP (Centro de Educación Infantil y Primaria): Son centros que imparten las etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. La edad del estudiantado suele ir desde los 3 hasta los 12 años.
- Los CEO (Centro de Educación Obligatoria): Son centros que combinan las etapas educativas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (ESO) en un único centro. El rango de edad suele oscilar entre los 3 y los 16 años.
- Los IES (Instituto de Educación Secundaria): Son centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y, en muchos casos, también el Bachillerato y Formación Profesional. Generalmente comprenden un rango de edad que va desde los 12 hasta los 18 años, aunque puede haber alumnado mayor de edad en el caso de la Formación Profesional.

Los CEIP solo imparten Infantil y Primaria, los IES imparten Secundaria y, en muchos casos, Bachillerato y Formación Profesional, mientras que los CEO cubren desde Infantil hasta Secundaria. Por otra parte, los CEO suelen ubicarse en áreas rurales o con baja densidad de población para centralizar la oferta educativa. En un CEIP los alumnos que deseen continuar con su formación deben trasladarse a un IES para continuar con la ESO, mientras que en un CEO pueden completar toda la educación obligatoria en el mismo centro.

#### **4.3 Investigación cualitativa**

En lo que respecta a la metodología cualitativa, según Quecedo y Castaño (2002), “puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.7). Con la finalidad de obtener la información necesaria para desarrollar el TFM, se realizaron entrevistas a tres directoras que ejercen su labor en CEIP, CEO e IES de centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias (una en representación de cada tipo de centro). Los centros se encuentran situados en las islas de Lanzarote y Fuerteventura. Además de estas

entrevistas, también se ha incluido una narración en primera persona sobre mi propia experiencia como mujer docente y directora de un centro escolar en Canarias, concretamente en un IES de la isla de Fuerteventura.

A través de estos testimonios en primera persona de mujeres profesionales de la enseñanza, y directoras de centros escolares, se han recabado datos muy interesantes que han servido para analizar el apartado que se centra en cuestiones como las barreras, limitaciones o liderazgo. Además de las entrevistas, se ha incluido una reflexión personal narrando mi propia experiencia como directora de un centro educativo, este tipo de metodología de corte cualitativo se puede considerar un acercamiento a la investigación biográfico-narrativa, ya que la experiencia personal nos permite analizar algunos aspectos interesantes que son narrados en primera persona.

Con la finalidad de conocer las experiencias y los sentimientos de las mujeres entrevistadas, se recurrió a la técnica de la entrevista semiestructurada. Modesto (2005) describe la entrevista como un proceso en el que el investigador realiza “a cada entrevistado una serie de preguntas preestablecidas, y las respuestas son registradas” (p.116). Es por eso por lo que antes de realizar las entrevistas se diseñó la estructura de estas y las preguntas que serían formuladas (ver anexo I). Se ha utilizado este método de entrevista, porque facilita la comunicación directa con las personas entrevistadas, sirve para obtener información emocional y, además, esta técnica permite la posibilidad de aclaraciones durante el relato.

#### **4.3.1 Participantes en la entrevista y narración en primera persona**

Desde el comienzo de la elaboración del TFM se consideró muy importante contar con la visión de mujeres que se encontraran ejerciendo la dirección en centros escolares de Canarias, dando voz a sus experiencias y percepciones. Como el objetivo principal se centra alrededor de la mujer en la dirección de los centros escolares de Canarias, y nos hemos enfocado en las etapas de infantil, primaria y secundaria, se decidió que la muestra fuera representativa de cada tipo de centro en los que se imparten esas enseñanzas. En la Comunidad Autónoma de Canarias esas etapas educativas se imparten en CEIP, CEO e IES principalmente.

Se invitó a participar en las entrevistas a tres directoras de centros públicos de Canarias que, en el curso académico actual, estuvieran ejerciendo el cargo y que, voluntariamente mostraran interés para formar parte de la investigación. Cada directora participante ha sido seleccionada considerando el perfil, la experiencia y trayectoria profesional. Todas las directoras trabajan en la actualidad en un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias ejerciendo el liderazgo pedagógico del mismo. Con la finalidad de preservar su anonimato, no se incluirán datos personales en este TFM. Las transcripciones de las entrevistas se encuentran en el anexo

II, y los consentimientos informados en el anexo III (los nombres han sido borrados para garantizar el anonimato).

Como ya se ha mencionado, además de las entrevistas, se ha incluido un relato narrativo en el que se presenta mi propia experiencia ejerciendo el cargo de la dirección escolar en un IES de la Comunidad Autónoma de Canarias (ver anexo IV).

Según Salgado Lévano (2007) “en los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre historias de vida y experiencias determinadas” (p.72) con la finalidad de realizar una descripción y análisis de una situación. En este caso, para la recolección de estos datos se hace una narración en primera persona.

#### ▪ **Directora del CEIP y descripción del centro que dirige**

La directora entrevistada ejerce su labor en un centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP), tiene una experiencia como docente de 18 años, y es directora desde hace dos. Según se establece en el punto 2 del artículo 4 del *Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*, “los centros públicos que ofrecen educación infantil y educación primaria se denominarán colegios de educación infantil y primaria” (p.5). Las características del centro en el que trabaja esta directora se detallan a continuación:

- El CEIP se encuentra situado en una localidad costera de uno de los municipios de las islas Canarias. Su población es de unos 1.200 habitantes.
- Aproximadamente hay escolarizados unos 140 alumnos y alumnas.
- Se imparten las enseñanzas de segundo ciclo de infantil (3, 4 y 5 años) y la educación primaria (de 1º a 6º de primaria).
- El claustro de profesorado está compuesto por 16 docentes.

#### ▪ **Directora del CEO y descripción del centro que dirige**

La directora entrevistada, con una experiencia en el cargo de seis cursos académicos, ejerce su labor en un centro de Educación Obligatoria (CEO). Según se establece en el punto 3 del artículo 4 del *Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*, “los centros públicos que ofrecen la enseñanza básica, educación primaria y educación secundaria obligatoria, se denominarán centros de educación obligatoria”. Las características del centro en el que trabaja esta directora se detallan a continuación:

- El CEO se encuentra en una de las islas no capitalinas, concretamente en una ciudad en la que habitan unos 64.800 habitantes.

- Aproximadamente hay escolarizados unos 600 alumnos y alumnas.
- Se imparten las enseñanzas de primer ciclo de infantil (2 años), segundo ciclo de infantil (3, 4 y 5 años), la educación primaria (de 1º a 6º de primaria) y la educación secundaria obligatoria (de 1º a 4º ESO).
- El claustro de profesorado está compuesto por 64 docentes.

▪ **Directora del IES y descripción del centro que dirige**

La directora entrevistada ejerce su labor en un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IES) y tiene una experiencia docente de 14 años, de los cuales, 4 años ha sido directora. Según se establece en el punto 1 del artículo 4 del *Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias*, los centros públicos que ofrecen educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, se denominarán institutos de educación secundaria. Las características del centro en el que trabaja esta directora se detallan a continuación:

- El IES está en una de las islas no capitalinas, concretamente en una ciudad de unos 43.300 habitantes.
- Aproximadamente hay escolarizados unos 560 alumnos y alumnas.
- Se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (de 1º a 4º ESO incluyendo primer y segundo curso de Diversificación Curricular) y el Bachillerato de las modalidades de ciencias y tecnología; y humanidades y ciencias sociales.
- El claustro de profesorado está compuesto por 63 docentes.

▪ **Experiencia personal: narrando mi propia historia**

Como parte de la iniciación a un diseño metodológico narrativo, dentro de la investigación cualitativa, se ha añadido una reflexión personal en base a mi propia experiencia, sección que se titula “Experiencia personal: narrando mi propia historia”. Soy docente de la especialidad de inglés y directora de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria situado en una localidad rural en la que hay una población de unos 1700 habitantes. En el IES se imparten los niveles de la ESO, bachillerato, aula enclave y enseñanzas deportivas de régimen especial y hay unos 550 estudiantes y 63 docentes. El centro recibimos alumnado de ocho localidades diferentes. Llevo en la enseñanza pública desde hace 14 años y este es mi cuarto curso como directora.

#### **4.4 Diseño de la investigación**

La intención de esta investigación es la de analizar la situación de la mujer en la dirección de los centros educativos de Canarias desde dos perspectivas: por un lado, analizar los datos referentes a la representación femenina en la dirección en los centros y, por otro lado, los posibles obstáculos, barreras o limitaciones que se pueden encontrar las mujeres docentes en el desarrollo de su carrera profesional. Para dar respuesta a estas cuestiones se ha diseñado la investigación de la siguiente manera:

- Selección de la temática que se quería investigar. En esta fase inicial se definió el tema de la investigación intentando que la temática fuera relevante y factible de investigar. Según Hernández, et al (2014), la selección de un tema relevante de investigación es una de las decisiones más críticas en todo el proceso, ya que define la dirección y el enfoque del estudio que se llevará a cabo. En este caso, el tema se seleccionó gracias al contenido de la asignatura *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico*.
- Revisión de la literatura publicada sobre el tema de la mujer en la dirección de los centros escolares. La revisión se hizo de manera rigurosa para poder entender el estado de la cuestión y para establecer una base teórica sólida para poder situar la investigación en el contexto más amplio del campo de estudio.
- Diseño la investigación (anexo VI) en el que se establecieron los objetivos específicos, preguntas de investigación, metodología, etc.
- Recogida de la información: por un lado, solicitar los datos estadísticos a la Consejería de Educación de Canarias (anexo V), y por otro lado diseñar el guion de la entrevista semiestructurada (anexo I) y realizarlas (anexo II).
- Análisis de los datos: en el mes de abril se comenzó a realizar el análisis de los datos estadísticos correspondientes a la representación femenina en la profesión docente en general con los datos extraídos del MEFP (2024), y de los centros educativos de Canarias con los datos facilitados por la Consejería de Educación de Canarias.
- Interpretación de los resultados: los datos se interpretan en el contexto del marco teórico discutiendo las implicaciones y los resultados.
- Elaboración de las conclusiones: las principales conclusiones de la investigación se establecen y además se hacen recomendaciones para futuras investigaciones.

#### **4.5 Análisis de los datos**

Una vez recopilados los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, se procedió a clasificar y ordenar la información con la finalidad de extraer las ideas fundamentales que nos ayudaran

a dar respuesta al objeto de estudio. Para ello, se ha procedido a realizar el análisis de los datos teniendo en cuenta las dos metodologías utilizadas: cuantitativa y cualitativa.

#### **4.5.1 Análisis de datos cuantitativos**

El análisis de datos cuantitativo es esencial en el método estadístico, ya que permite recolectar, organizar, resumir, presentar y analizar datos de manera estructurada y rigurosa. Este enfoque es fundamental para obtener información útil que permita responder a las preguntas de investigación planteadas (Zúñiga Godoy y Adasme, 2020, p.1).

En el presente estudio, los datos numéricos fueron obtenidos de la Administración Pública, la cual proporcionó la información de manera rápida y eficaz. Para el almacenamiento de estos datos, se utilizaron hojas de cálculo, una herramienta que facilita la recopilación, almacenamiento y relación de datos de forma ordenada.

El análisis de los datos se realizó mediante la creación de diagramas de barras, utilizando los datos recolectados. Estos diagramas, con barras orientadas verticalmente, agrupan las variables principalmente en porcentajes. Las gráficas de barras se generaron empleando la herramienta en línea Canva, que permite presentar los datos de forma visualmente atractiva y facilita la comparación de las diferentes variables.

El uso de gráficos de barras es particularmente efectivo en el análisis de datos cuantitativos, ya que facilita la visualización de las tendencias y patrones en los datos. Este enfoque visual es crucial para interpretar los resultados de manera clara y concisa, lo que a su vez ayuda en la toma de decisiones basadas en evidencia.

En resumen, la metodología empleada en este estudio asegura que el análisis de los datos sea preciso y eficiente, proporcionando una base sólida para responder a las preguntas de investigación y obtener conclusiones significativas.

Para poder organizar y estructurar los datos de manera clara se hizo necesario dividir el estudio cuantitativo en categorías y subcategorías. Esto ha facilitado la realización del análisis de manera detallada.

La información extraída de los datos facilitados por la Consejería de Educación de Canarias se dividió en las siguientes categorías y subcategorías:

**Tabla 1***Categorías y subcategorías de los datos estadísticos*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>
	▫ Datos del profesorado según su género y tipología de centro curso 2023-2024
Bloque I: Datos profesorado	▫ Datos del profesorado según su género y tipología de centro cursos 2013-2014 y 2023-2024
	▫ Datos dirección centros escolares según género y tipología de centro curso 2023-2024
Bloque II: Datos dirección de los centros	▫ Datos dirección centros escolares según género y tipología de centro cursos 2013-2014 y 2023-2024
Bloque III: Mujeres directoras	▫ Proporción de mujeres docentes y porcentaje de mujeres en la dirección de los centros escolares

#### **4.5.2 Análisis de datos cualitativos**

Según indican Hernández, et al. (2014), en la investigación cualitativa la recolección de datos y el análisis de la información ocurren prácticamente en paralelo, se pueden analizar a medida que se obtienen. Es por ese motivo que a medida que se recopilaban los datos, a través de las entrevistas y la narración personal, se ha procedido a realizar el análisis de la información obtenida siguiendo la propuesta de Taylor y Bogdan (1996). Estos autores recomiendan que para la realización de dicho análisis se tengan en cuenta tres momentos o fases diferentes: descubrimiento, codificación y relativización de los datos.

En la primera fase de descubrimiento se han explorado los datos que aportaban las protagonistas. Esto se ha hecho a través de la transcripción de las entrevistas, lectura de estas, búsqueda de temas emergentes en sus relatos, etc. En la segunda fase, que se corresponde con la categorización, se hizo necesario reunir y analizar los datos por temas, conceptos o ideas. Para ello, se organizó la información en categorías y subcategorías, extrayéndolas de los patrones presentes en los relatos de las personas seleccionadas para narrar sus historias, así como de la teoría, tal y como se muestra a continuación:

**Tabla 2***Categorías y subcategorías de las entrevistas y la narración personal*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>
Bloque I: Ámbito personal	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ Motivo de elección de la profesión docente</li><li>▫ Años como profesional de la enseñanza</li><li>▫ Situación familiar</li></ul>
Bloque II: Ámbito dirección de centro	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ Años en el cargo y preparación para ejercerlo</li><li>▫ Cómo se llegó al cargo de la dirección y experiencia en otros cargos</li><li>▫ Implicaciones de ser directora y experiencias en la dirección</li><li>▫ Dificultades específicas al ser mujer directora</li><li>▫ Representación de mujeres en el equipo directivo</li></ul>
Bloque III: Ámbito de barreras en la dirección del centro	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ Barreras que se encuentran las profesoras para acceder al cargo</li><li>▫ Presiones psicológicas o conflictos internos para rechazar el cargo</li><li>▫ Barreras u obstáculos en el ejercicio del cargo</li><li>▫ Cómo se han superado esas barreras</li><li>▫ Desafíos por estereotipos de género</li><li>▫ Efectos del cargo</li></ul>
Bloque IV: Ámbito de liderazgo y mujer	<ul style="list-style-type: none"><li>▫ Cómo se entiende el liderazgo de un centro y características de un buen director/a</li><li>▫ Percepción de la mujer como líder de un centro y posibles diferencias entre el liderazgo de hombres y mujeres</li><li>▫ Consejos para mujeres que quieren ser directoras</li></ul>



La tercera y última fase, propuesta por Taylor y Bogdan (1996), es la de relativización de los datos, que consiste en realizar una interpretación de la información de manera contextualizada. A través de la reconstrucción de las historias narradas, vinculando los resultados entre sí, para generar una teoría que esté fundamentada en los datos presentados.

#### **4.6 Código ético**

En la investigación cualitativa, es fundamental seguir una serie de principios éticos que garanticen la protección de las personas participantes. Estos principios que hemos tenido en cuenta incluyen la obtención del consentimiento informado, asegurándonos que las participantes comprendan la naturaleza del estudio, sus derechos y las implicaciones de su participación. Además, se ha velado por la confidencialidad y el anonimato de los datos, protegiendo la identidad de las participantes y evitando cualquier divulgación que pueda comprometer su privacidad. En este sentido no hemos aportado datos ni información que pueda dar lugar a la identificación de ninguna de las personas que han participado.

Además, hemos actuado con integridad y transparencia en todas las etapas de la investigación, manteniendo un enfoque respetuoso y ético hacia las participantes y sus experiencias.

## **CAPÍTULO V: RESULTADOS**

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este TFM, a continuación, se presentan los resultados que han sido recopilados a través de las diferentes técnicas ya mencionadas en el capítulo anterior. Hemos dividido este capítulo en dos apartados principales, uno en el que se muestran los datos cuantitativos, y otro que incluye los datos cualitativos. Cada apartado ha sido organizado en bloques y subapartados que presentan las categorías que se han identificado anteriormente en las tablas 1 y 2.

### **5.1 Análisis de los datos cuantitativos**

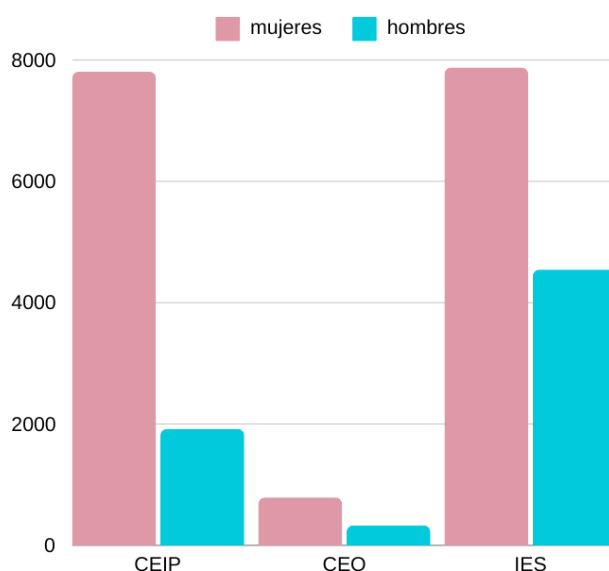
Para llevar a cabo el análisis de los datos cuantitativos, estos han sido divididos en tres bloques. Por un lado, en el primer bloque hemos presentado los datos del número de profesorado según su género y tipología de centro, con la finalidad de analizar la situación existente sobre la representación de la mujer en la profesión docente, y observar el porcentaje de mujeres y hombres según la enseñanza que imparten. Por otro lado, en el segundo bloque hemos analizado los datos sobre las personas que ejercen la dirección de los centros escolares, divididos según su género y tipología de centro, para comprobar si hay un género que predomine sobre otro. Ambos bloques incluyen un subapartado en el que se incluye una comparación de datos entre los cursos académicos 2013-2014 y 2023-2024. Además, hemos añadido un tercer bloque en el que se examina la proporción de mujeres profesoras según tipología de centro, y el porcentaje de directoras de los centros escolares, para analizar si realmente hay equilibrio en los datos, o aún queda camino por recorrer.

#### **5.1.1 Bloque I: datos del profesorado según su género y tipología de centro curso 2023-2024**

Según los datos proporcionados por la Oficina de Estadística y Explotación de Datos de la Viceconsejería de Educación, Universidades y Deportes del Gobierno de Canarias, el número total de profesorado (de CEIP, CEO e IES) durante el curso escolar 2023-2024 es de 23.265. La siguiente figura representa el profesorado dividido por tipología de centro y género:

## Figura 5

### Profesorado dividido por género y tipología de centro



Nota. La gráfica muestra los datos correspondientes al curso académico 2023-2024 del profesorado de Canarias según su género y tipología de centro.

Al analizar las cifras separadas por género y tipología de centro, podemos afirmar lo siguiente:

- En los centros de educación infantil y primaria hay un total de 7.808 profesoras, lo que representa el 80,25% del total de docentes que imparten clases en los niveles de infantil y primaria. El número de profesores de género masculino es de 1.921 (esto supone el 19,75% del total de profesorado de estos niveles). Esto implica que en los CEIP públicos de Canarias el género predominante es el femenino, por lo que se puede concluir que, en estas etapas, la profesión docente está feminizada.
- En los centros de educación obligatoria nos encontramos con que el 70,6% de docentes son mujeres (un total de 788 profesoras), frente al 29,4% de hombres (328 profesores de género masculino). Este dato muestra que la mayor parte del personal docente en este tipo de centros es mujer.
- En los IES hay un total de 7.876 mujeres profesoras impartiendo la docencia, esto representa el 63,42% del total del profesorado de este nivel educativo. Tan solo el 36,58% de los profesores de los IES es de género masculino. Al analizar este resultado se puede afirmar que en los institutos de educación secundaria obligatoria el género predominante es el femenino, aunque en un porcentaje más bajo que en las enseñanzas de infantil y primaria.

Como se puede observar, la profesión docente en Canarias la ejercen principalmente mujeres, llegando a representar el 70,8% del total del profesorado de los CEIP, CEO e IES de la

Comunidad Autónoma. La profesión docente en Canarias está feminizada, es decir, hay una mayoría de mujeres que trabajan como profesoras o maestras en los centros educativos comparadas con la cantidad de hombres. Por lo tanto, en relación al objetivo específico que nos proponíamos en este TFM sobre examinar si varía el género predominante dependiendo de la etapa educativa y tipología de centro, podemos concluir que el género predominante que ejerce su labor docente en los CEIP, CEO e IES de Canarias es principalmente el femenino. Además, debemos señalar que, a pesar de que de manera general hay más mujeres docentes que hombres, este dato es más evidente en los niveles más bajos de las enseñanzas (infantil y primaria).

### 5.1.1.1 Datos del profesorado según su género y tipología de centro durante los cursos 2013-2014 y 2023-2024

Según hemos podido concluir por los datos anteriormente mostrados, la profesión docente en Canarias está feminizada. Para analizar la evolución que ha habido en el proceso de feminización de la profesión docente durante los últimos 10 años, a continuación, se muestran los datos del profesorado según género y tipología de centro correspondientes a los cursos 2013-2014 y 2023-2024:

**Tabla 3**

*Comparativa datos profesorado cursos 2013-2014 y 2023-2024*

	2013-2014		2023-2024	
	MUJERES	HOMBRES	MUJERES	HOMBRES
CEIP	80.60%	19.4%	80.25%	19,75%
CEO	69.8%	30.2%	70.6%	29,4%
IES	57.9%	42.1%	63.42%	36.58%

Nota. La tabla muestra los datos del profesorado según su género y tipología de centro de los cursos 2013-2014 y 2023-2024. Fuente: elaboración propia.

Según se aprecia al observar los datos comparativos correspondientes a los cursos 2013-2014 y 2023-2014, podemos concluir que:

- En los CEIP las cifras se han mantenido, o incluso se puede apreciar un ligero aumento en la representación masculina, aunque este dato no es muy significativo.
- En los CEO ha aumentado el porcentaje de mujeres, pero de manera poco significativa.
- En los IES la representación femenina en la profesión docente ha aumentado algo más de un 5%.

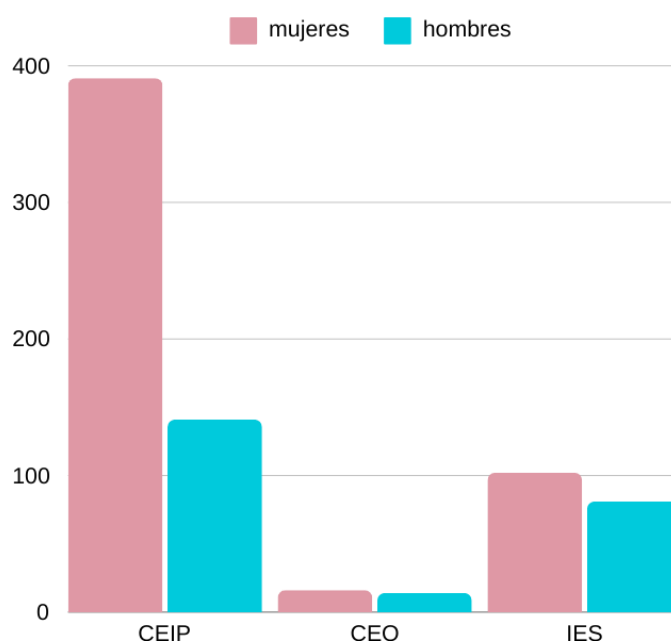
Mediante la comparación realizada se evidencia que, desde ya hace 10 años, la profesión docente estaba feminizada, puesto que el 68,9% del profesorado que impartía clases en los centros educativos eran del género femenino. Se puede afirmar que la tendencia es la de ir aumentando con el paso de los años, especialmente en la etapa de la educación secundaria.

### 5.1.2 Bloque II: datos sobre la dirección de los centros educativos de Canarias curso 2023-2024

A continuación, expondremos los datos sobre las personas que ejercen la dirección de los centros escolares, estableciendo una distinción según género y tipología de centro:

**Figura 6**

*Directores y directoras según tipología de centro*



Nota. La gráfica muestra el número total de directores y directoras según tipología de centro. Fuente: elaboración propia. Datos correspondientes al curso escolar 2023-2024.

Según los datos presentados en esta gráfica, podemos observar que:

- En los CEIP hay un total de 391 directoras, lo que representa el 73,49% del total de centros de esta tipología.
- En los CEO hay un total de 116 directoras, lo que representa el 53,33% del total de centros de esta tipología.
- En los IES hay un total de 102 directoras, lo que representa el 55,74% del total de centros de esta tipología.

Uno de los objetivos que nos propusimos en este TFM era el de analizar si hay un género que predomina sobre otro en la dirección de los centros escolares de Canarias. Al analizar estos datos, se puede observar que el 68,33% de los centros educativos están liderados por mujeres que ejercen el cargo de la dirección escolar. En las etapas de infantil y primaria la representación femenina es mucho más evidente que en secundaria, ya que, en esta etapa el porcentaje baja casi 20 puntos. Por lo tanto, podemos afirmar que el género predominante en la dirección escolar es el femenino.

Otro de los objetivos establecidos era el de comprobar si la paridad entre hombres y mujeres en la dirección de los centros era una realidad, o, por el contrario, queda aún camino por recorrer. En este aspecto, tenemos que decir que no existe paridad porque el porcentaje de mujeres directoras no se acerca al porcentaje de mujeres docentes.

#### **5.1.2.1 Datos sobre la dirección de los centros educativos de Canarias cursos 2013-2014 y 2023-2024**

Para poder investigar sobre la evolución de la representación femenina en la dirección de los centros escolares durante los últimos años, se incluye una tabla en la que se muestra una comparativa de los datos referentes a los cursos 2013-2014 y 2023-2024:

**Tabla 4**

*Comparativa datos de directoras y directores cursos 2013-2014 y 2023-2024*

	<b>2013-2014</b>		<b>2023-2024</b>	
	<b>DIRECTORAS</b>	<b>DIRECTORES</b>	<b>DIRECTORAS</b>	<b>DIRECTORES</b>
<b>CEIP</b>	58,65%	41,35%	73,49%	26,51%
<b>CEO</b>	56%	44%	53,33%	46,67%
<b>IES</b>	51,53%	48,47%	55,74%	44,26%

Nota: La tabla muestra los datos de la dirección escolar según género y tipología de centro de los cursos 2013-2014 y 2023-2024. Fuente: elaboración propia.

Al analizar esta comparativa podemos afirmar que:

- Ya en el curso académico 2013-2014 había más mujeres que hombres ejerciendo la dirección en los centros escolares públicos de Canarias (CEIP, CEO e IES)
- Ha habido un aumento en el porcentaje de mujeres en la dirección de los CEIP en los últimos diez años, pasando de un 58,65% en el curso 2013-2014 al 73,49% en el curso 2023-2024. Este dato implica que ha habido un aumento bastante significativo en los últimos 10 años.

- En los CEO ha disminuido el porcentaje de mujeres directoras, pero de manera poco significativa.
- En los IES el porcentaje de directoras ha aumentado ligeramente en los últimos 10 años.

Con estos datos, podemos evidenciar la evolución en los CEIP, en los que se ha aumentado de manera significativa la representación femenina en la dirección de los centros.

### **5.1.3 Bloque III: proporción de mujeres docentes y porcentaje de mujeres en la dirección de los centros escolares**

A continuación, se muestran los datos correspondientes al porcentaje de mujeres docentes y mujeres directoras en el curso escolar 2023-2024 según tipología de centros:

**Tabla 5**

*Comparativa proporción de mujeres docentes y mujeres directoras*

	<b>MUJERES DOCENTES</b>	<b>MUJERES DIRECTORAS</b>
<b>CEIP</b>	80.25%	73,49%
<b>CEO</b>	70.6%	53.33%
<b>IES</b>	63.42%	55,74%

Nota. La tabla muestra los datos de la proporción de mujeres docentes y mujeres directoras según tipología de centro. Fuente elaboración propia. Datos del curso 2023-2024.

Como hemos establecido, en todas las enseñanzas que se imparten en estos centros educativos, la mayor parte del profesorado es de género femenino. Teniendo en cuenta este factor, podemos afirmar que se aprecia un desequilibrio entre la proporción de mujeres docentes, y el porcentaje de mujeres que ejerce la dirección de los centros. Este dato indica que aún queda camino por recorrer, ya que, para considerar que existe un equilibrio en el ejercicio de la dirección de los centros escolares, el porcentaje de directoras debería acercarse al porcentaje de mujeres docentes.

### **5.2 Análisis de los datos cualitativos**

En este apartado, como ya hemos indicado en el capítulo anterior, hemos incluido cuatro categorías, cada una de ellas con sus subapartados. Tanto las categorías, como las subcategorías, han emergido tanto del marco teórico como del contenido de las entrevistas y la narración personal.

### **5.2.1 Bloque I: Ámbito personal**

A continuación, presentamos los aspectos personales relevantes para contextualizar la situación de cada protagonista. Al pertenecer al cuerpo docente de diferentes enseñanzas, las protagonistas son de diferentes especialidades, pedagogía terapéutica, psicopedagogía, dibujo e inglés. Todas tienen una experiencia docente de más de 10 años.

- **Motivo de elección de la profesión docente**

Por lo que podemos observar por las diferentes narraciones, estas directoras decidieron dedicarse a la profesión docente por diferentes motivos. En algunos de los casos porque se sentía vocación por considerar que “es una profesión apasionante” (directora CEIP) o por “poder enseñar a otras personas el inglés como lengua extranjera” (narración personal), y en otros por casualidad o alternativa a realizar otros estudios. En conclusión, la vocación y la pasión por enseñar son factores determinantes para muchas docentes, aunque en algunos casos la profesión se elige como una opción secundaria.

- **Años como profesional de la enseñanza**

Todas las directoras que participan en esta investigación tienen una experiencia docente mínima de 14 años y máxima de 20. Con esa trayectoria y experiencia en la profesión, parece coherente y lógico que hayan querido dar un paso más y experimentar el ejercicio de la dirección de un centro escolar. Esto sugiere que una sólida experiencia docente es un factor crucial para sentirse preparadas y motivadas a la hora de asumir roles de liderazgo en la educación.

- **Situación familiar**

Todas las directoras participantes tienen hijos menores a su cargo, lo que puede representar un reto ya que, según sus narraciones, esta realidad familiar hace que no se le pueda dedicar “todo el tiempo que quisieras al trabajo” (directora CEO). Cuando tienes descendencia, cambian las prioridades, pero eso no debería influir para poder alcanzar metas o retos profesionales, tal y como la directora del IES expone. Sin embargo, y como afirma la directora del CEIP, ser docente ha enriquecido su labor como madre y ser madre le “ha hecho mejor maestra”. A partir del análisis de entrevistas personales, se desprende que la situación familiar puede representar una limitación para la mujer. Sin embargo, se observa que, para estas mujeres, una fuerte vocación, unida a una gran pasión por la profesión, ha hecho posible compatibilizar la vida personal con la laboral.



### **5.2.2 Bloque II: Ámbito dirección de centro**

A continuación, abordaremos los aspectos más significativos referentes al ámbito de la dirección escolar desde la perspectiva de las narraciones expuestas por las protagonistas.

- **Años en el cargo y preparación para ejercerlo**

La directora que más años lleva ejerciendo el cargo es la del CEO, con una experiencia de 6 años, y la que menos experiencia tiene es la del CEIP, que tan solo lleva 2 años como directora. Tanto la directora del IES, como yo misma, llevamos 4 años liderando nuestros centros escolares.

En cuanto a la preparación para acceder a la dirección del centro, la información proporcionada por las directoras del IES y del CEIP indica que se sentían preparadas debido a que poseían las "cualidades y aptitudes necesarias para el cargo" (directora del CEIP). Sin embargo, la directora del CEO manifestó que no se sentía preparada para asumir el cargo al inicio. En mi caso particular, me sentía preparada ya que previamente había desempeñado el cargo de jefa de estudios en otro IES durante 4 años.

En resumen, aunque la mayoría de las directoras se sentían preparadas debido a la percepción de sus cualidades innatas y experiencia previa, algunas pueden enfrentar incertidumbres al inicio, lo que resalta la importancia de la formación y el apoyo continuo en la transición a roles directivos.

- **Cómo se llegó al cargo y experiencias en otros cargos**

En los tres casos, las directoras entrevistadas accedieron al cargo a propuesta, o bien de la inspección educativa (directora del CEIP), o a propuesta del director saliente (CEIP y CEO). En mi caso, accedí al cargo por voluntad propia presentando el proyecto para poder ejercer la dirección del centro. Cabe destacar la historia narrada por la directora del CEIP, quien cuenta que presentó el proyecto con el director saliente, quien asumió el cargo de secretario (era interino y no podía presentar proyecto), y que, transcurrido el periodo de un mes de la toma de posesión del cargo como directora, el exdirector y secretario en ese momento, le transmitió que, aunque él era el secretario, seguiría ejerciendo como director del centro, por lo que ella "debía mantenerse en la sombra" (directora del CEIP), cosa que no permitió porque había adquirido un compromiso que estaba dispuesta a cumplir.

A la hora de acceder al cargo no parece que haya limitaciones por cuestiones de género, ya que la ley es bastante clara al respecto, sin embargo, los tres centros seleccionados estaban liderados por hombres antes de que estas tres mujeres accedieran al cargo de la dirección. En los tres casos, según nos cuentan las protagonistas, su acceso no fue premeditado, sino que

accedieron por casualidad, por presentarse la oportunidad, o a propuesta de los directores salientes. En mi caso personal, aunque presenté el proyecto de dirección por voluntad propia, el centro que dirijo estaba previamente dirigido por un hombre.

En estas experiencias hemos encontrado que la directora del CEIP nunca ha ejercido ningún cargo en el equipo directivo, y que el resto de las directoras sí que tenían experiencia como jefa de estudios (directora del IES y yo), o como secretaria (directora del CEO). En mi caso particular, haber sido jefa de estudios durante cuatro años en un IES fue una experiencia primordial para presentar proyecto en la dirección de un centro educativo, sin esa experiencia previa, creo que no habría sido capaz de enfrentarme a la carga de trabajo que conlleva el cargo.

- **Implicaciones de ser directora y experiencias en la dirección**

No es sencilla la tarea que se desempeña en la dirección de los centros educativos. Ser directora de un centro implica “liderar y generar situaciones en las que todos los agentes implicados en la educación: alumnos, profesores, familias, PAS, instituciones... trabajen de manera conjunta para crear el cambio y dar paso a la innovación y a la creatividad” (directora del CEO). Se puede considerar que es un rol multifacético que requiere que la persona que ejerce el cargo desarrolle habilidades de gestión, liderazgo, comunicación, etc. A la hora de asumir el cargo hay que tener en cuenta que, ser directora de un centro educativo implica “una carga brutal de trabajo, mucha dedicación personal y mucho sacrificio” (directora del CEIP). Además, es un cargo que requiere de mucha responsabilidad y “que te lleva a tener que gestionar muchas situaciones diarias con el fin de mediar, minimizar los problemas, e intentar sacar lo mejor de cada alumno, de cada familia y de cada docente” (directora del IES).

Para la directora del CEIP, su experiencia ha sido difícil porque ha sufrido las consecuencias de que el centro era liderado por hombres hasta que ella accedió al cargo, y al estar contextualizado en un pueblo pequeño, el liderazgo femenino no estaba bien visto. A pesar de esto, ella ha sabido sortear este obstáculo y ha mejorado las relaciones tanto con las familias como con el alumnado.

En cuanto a la experiencia de la directora del CEO, ha sido difícil, pero también reconoce que ha resultado muy enriquecedora. Afirma que el trabajo en equipo es un valor añadido y que sin sus compañeros y compañeras no hubiese podido desarrollar su carrera profesional.

La directora del IES manifiesta que su experiencia la considera satisfactoria y que el liderazgo pedagógico y humano es vital para ejercer este tipo de cargos. Además, ella resalta la gran capacidad de gestión que tiene la mujer de manera intrínseca, y que ha sido capaz de contagiar al claustro sus ganas e ilusión.

- **Dificultades específicas al ser mujer directora**

La directora del CEIP afirma que, debido al liderazgo masculino al que estaban acostumbrados en el centro y su entorno, ha tenido que demostrar su valía diariamente para romper con una situación que se puede considerar discriminatoria.

La directora del CEO comenta que, debido al hecho de ser mujer, ocupando el cargo de directora, ha tenido alguna mala experiencia con familias de otras culturas y costumbres “donde la mujer ocupa un segundo lugar”. No hay que olvidar que Canarias tiene un alto porcentaje de población extranjera, y esto aporta diversidad cultural al entorno, en el que conviven diversas culturas. La manera en la que ella ha gestionado estos conflictos ha sido a través del dialogo. La directora del IES ha experimentado alguna experiencia similar con familias y alumnado árabe, que pertenecen a las culturas que presentan un mayor rechazo a la mujer ejerciendo el liderazgo en instituciones. Estos incidentes no le han impedido desarrollar su labor como directora.

Tal y como expongo en mi propia narración, también he encontrado situaciones de rechazo por ser mujer en un cargo directivo, llegando algunas familias a preferir hablar con jefatura de estudios por considerar que están más cualificados para atenderles por el simple hecho de ser hombres.

Todas las narraciones expuestas siguen un mismo patrón, la cuestión del género se presenta como una de las dificultades que encontramos las mujeres directoras en nuestro día a día.

- **Representación femenina en el equipo directivo**

Los equipos directivos del CEIP y CEO de las directoras entrevistadas están ocupados por mujeres. La directora del IES cuenta que hasta el curso anterior en su equipo directivo todos los integrantes eran mujeres, pero que este curso se han incorporado dos hombres, que representan el 50% del equipo. En el caso de mi centro, somos tres mujeres (secretaria, vicedirectora y directora) y dos hombres (jefes de estudio). Como se puede observar, la representación femenina en el resto de los cargos es bastante alta en los centros de las directoras que han participado en el estudio.

La alta representación femenina en los cargos directivos de los centros escolares puede llegar a tener implicaciones positivas para la comunidad educativa, desde la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, hasta mejorar la calidad educativa del entorno escolar. La representación equilibrada de género ejerciendo los cargos en los centros educativos puede contribuir a una sociedad más justa e inclusiva.

### **5.2.3 Bloque III: Ámbito de barreras en la dirección del centro**

- **Barreras que se encuentran las docentes para acceder al cargo**

En relación a las barreras que podemos encontrar las mujeres a la hora de acceder al cargo, la perspectiva adoptada por la directora del IES, y la mía propia, es que no consideramos que existan limitaciones de acceso por cuestión de género, ya que el proceso de acceso no es discriminatorio.

Sin embargo, tanto la directora del CEIP como la del CEO consideran que la responsabilidad familiar es uno de los principales obstáculos que las mujeres pueden encontrar debido a que “muchas mujeres quieren acceder, pero se frenan porque el cargo supone restar tiempo personal en familia” (directora del CEIP). En el caso particular de la directora del CEO, esta afirma que “no ha habido igualdad en el reparto de tareas de trabajo y familiar”. Las responsabilidades familiares pueden llegar a limitar el acceso al cargo de la dirección a la mujer, debido a la carga laboral extra que supone asumir el puesto y la falta de recursos para la conciliación familiar

En el caso de la directora del IES, no considera que, el hecho de no querer asumir el cargo sea únicamente una cuestión de género, ya que afirma que “el profesorado en general no quiere asumir responsabilidades tan grandes como las que lleva implícito este cargo”.

- **Presiones psicológicas o conflictos internos para rechazar el cargo**

En este apartado sobre la presión psicológica o conflictos internos para rechazar el cargo volvemos a ver que el tema de la familia vuelve a tomar protagonismo. A la hora de hablar sobre las posibles presiones psicológicas o conflictos internos a los que se enfrentan las mujeres cuando se asume un cargo, la directora del CEIP manifiesta que las mujeres dan por hecho que al ser directora de un centro se trabaja más (cosa que ella considera cierto), y que ese tiempo se le quita a la familia, lo que hace que se genere un conflicto interno que impida que la mujer que tiene descendencia o responsabilidades familiares acceda a ese cargo. La directora del CEO indica que “existe una presión psicológica interna que tiene que ver con el sentido del deber y que también va asociada al estrés y al nivel de exigencia externa e interna” lo que puede implicar que aquellas mujeres que tienen un fuerte sentido del deber familiar no asuman el cargo ya que entienden que les restará tiempo para esa labor.

- **Barreras u obstáculos en el ejercicio del cargo**

Al analizar las barreras u obstáculos que la mujer se puede encontrar en el ejercicio o acceso al cargo, encontramos que “la conciliación familiar es la más importante” (directora CEO), ya que cuando se tienen hijos, no se puede dedicar todo el tiempo que se quiere al trabajo. Tal y

como se ha comentado en una de las entrevistas, muchas mujeres interesadas en ser directoras de centros “se frenan porque el cargo supone restar tiempo personal en familia” (directora CEIP). Las mujeres podemos llegar a pensar que las responsabilidades familiares nos impiden desempeñar el cargo de la dirección escolar, yo misma me llegué a plantear que no podría llevar la dirección del centro al quedarme embarazada de mi segundo hijo a tan solo un mes de realizar la toma de posesión en el cargo. Por supuesto que esta fue una barrera interna que yo misma me impuse, y que superé aplicando la estrategia de hacer las cosas incluso cuando tienes miedo o dudas. En mi caso personal, ha sido fundamental poder contar con el apoyo, comprensión y reparto de tareas por parte de mi pareja para poder desarrollar el trabajo tanto de docente como de directora, porque como bien contó una de las directoras entrevistadas, “nuestro trabajo como docente conlleva, fuera de la jornada lectiva, un número de horas indeterminadas” (directora CEO) y la dirección de un centro requiere “una carga brutal de trabajo, mucha dedicación personal y mucho sacrificio” (directora CEIP).

En todos los casos analizados, se observa que hay presiones tanto internas como externas. Las presiones internas se aprecian cuando las entrevistadas reflexionan sobre el sentido del deber, nivel de exigencia, pensar que se le quita tiempo a la familia por ser directora, no considerar que están capacitadas, etc. Presiones externas como no haber igualdad en el reparto de las tareas del hogar (incluyendo el cuidado de los hijos) es decir corresponsabilidad, estereotipos de género, etc. Para poder superar la barrera del reparto de tareas, una de las directoras ha indicado que se tuvo que divorciar para que esto no fuera un obstáculo en su camino.

- **Cómo se han superado las barreras**

Son varias las estrategias que nos plantean estas tres profesionales, para superar las barreras encontradas a la hora de ejercer la dirección de un centro educativo:

- La directora del CEIP no considera que haya aplicado ninguna estrategia específica, pero sí nos indica que se ha centrado en la responsabilidad y el compromiso adquirido con el alumnado y las familias de su comunidad educativa, en el momento que asumió el cargo de la dirección.
- La directora del CEO comenta que, en su caso, ha tenido que tomar la decisión de separarse del padre de sus hijos para lograr el reparto de las tareas del hogar y responsabilidades familiares, para poder dedicar más tiempo a su desarrollo profesional.
- La directora del IES ha aplicado estrategias tales como desarrollar mucha capacidad de gestión, adelantarse a ciertas situaciones, estableciendo pautas de actuación, etc, para poder lidiar con el trabajo y con la vida familiar y personal.

En resumen, cada una de estas estrategias refleja la adaptabilidad y determinación de estas profesionales para enfrentar y superar los desafíos personales y profesionales que implica la dirección educativa, mostrando diferentes enfoques, pero todos orientados a mantener un equilibrio efectivo entre la vida laboral y familiar.

- **Desafíos por estereotipos de género**

La directora del CEIP menciona que la comunidad educativa de su centro estaba acostumbrado al liderazgo masculino, debido a que la dirección había sido ejercida anteriormente por hombres, lo que supuso para ella un reto para demostrar su valía. La directora del CEO considera que uno de los desafíos que ha experimentado por ser mujer en el cargo de la dirección del centro ha sido por parte de personal externo al centro, que intervienen en él para realizar labores de mantenimiento u obras. Ha sentido que el trato es diferente porque piensan que por ser mujer no está capacitada para tomar decisiones de ese tipo (albañilería, mantenimiento, etc.). En el sector del alumnado ha notado trato diferente por cuestiones de índole cultural, con alumnos que provienen de otras culturas en las que la mujer no tiene un rol principal, sino secundario, “donde la mujer tiene una posición inferior al hombre”. La directora del IES, aunque no parece darle mucha importancia, afirma que en algún caso puntual ha notado comportamiento machista por parte de algún padre que muestra tener conductas machistas interiorizadas.

En conjunto, estas experiencias destacan la necesidad continua de abordar y superar los estereotipos de género en el entorno educativo. Estos desafíos no solo afectan la percepción y el tratamiento de las directoras en su rol de liderazgo, sino que también pueden impactar en la cultura escolar y en las relaciones con la comunidad educativa. Es esencial promover la equidad de género y la sensibilización sobre estos temas para crear entornos educativos inclusivos y respetuosos, donde todos los miembros puedan desarrollarse plenamente sin enfrentar barreras basadas en su género.

- **Efectos del cargo**

El desempeño del cargo para la directora del CEIP ha implicado añadir en su vida una sobrecarga laboral que le resta tiempo tanto a nivel personal, como social. Reconoce que, en su caso particular, la dirección del centro le quita tiempo para el cuidado de su hija debido a las características específicas de su centro. Atender las dificultades particulares de su CEIP, para conseguir los recursos, tanto materiales como humanos, que “garanticen los derechos del alumnado, docentes y resto de la comunidad educativa”, aumenta su carga de trabajo y “el desgaste emocional”. Admite que conoce a otras mujeres directoras que no sufren estas adversidades, por lo que la dirección no les quita tiempo para el cuidado de sus hijos.

La sobrecarga de trabajo y los conflictos que se han generado en la vida de la directora del CEO por ejercer el cargo (referente a las tareas del hogar y atención a los hijos) han sido algunos de los efectos derivados del desempeño del trabajo. Además, considera que a pesar de que la jornada laboral está establecida, siempre hay que dedicar más tiempo a las tareas laborales debido a las situaciones graves que se generan con alumnado, familias o docentes. También reconoce que todo esto le afecta emocionalmente y que “revierte en la calidad del tiempo en familia”.

Como se puede observar, la dirección de un centro educativo exige la inversión de mucho tiempo adicional que puede llegar a ocasionar un desgaste emocional, llegando a afectar la vida personal de la persona que ejerce el cargo.

#### **5.2.4 Bloque IV: Ámbito de liderazgo y mujer**

- **Cómo se entiende el liderazgo de un centro y las características de un buen director o directora**

La directora del CEIP resalta que los líderes de los centros educativos deben ser personas que consigan la participación y colaboración de toda la comunidad educativa, a través de la escucha, valoración de ideas y opiniones que ayuden a enriquecer y favorecer el proyecto educativo del centro. Además, indica que la persona que ejerce el cargo de la dirección debe ser capaz de crear un ambiente de colaboración y respeto en el que se escuche y se tenga en cuenta las aportaciones de las personas. Insiste especialmente en que el líder de un centro debe ser una persona comprometida con el proyecto educativo, y ser capaz de trabajar en equipo.

En lo que respecta al tipo de liderazgo que se ejerce en un centro, la directora del CEO considera que este “tiene que ser compartido para poder avanzar”, y que todos los agentes que intervienen en la vida del centro deben desarrollar una función y liderar de manera cooperativa. Las características que definen, desde su perspectiva, a un buen líder que asuma el cargo de la dirección son: la formación, la empatía, la capacidad de escucha, tener principios, ser resolutivo y además que fomente la participación.

La directora del IES entiende que el liderazgo de un centro lo debe ejercer una persona que “tenga capacidad de generar un buen clima de convivencia”, que transmita y, además, contagie las ganas y la ilusión por realizar el trabajo. Una persona que escuche, que empatee pero que, a la vez, sea capaz de establecer límites. Ella describe este tipo de liderazgo como “un liderazgo democrático y bonito”. Otras características que menciona son la de saber delegar, estar al tanto de todo lo que sucede, mostrar cercanía y ser ejemplo de buenas conductas.

En resumen, el tipo de liderazgo que se debe desarrollar en los centros escolares debe ser compartido o democrático, donde la responsabilidad y la toma de decisiones se distribuyan

entre los miembros de la comunidad educativa. Un buen director o directora debe ser una persona que tenga la capacidad para guiar e influir en los miembros de la comunidad educativa y, que además gestione de manera eficaz los recursos del centro.

- **Percepción de la mujer como líder de un centro y posibles diferencias en el liderazgo de los hombres y mujeres**

La directora del CEIP considera que la presencia de las mujeres ejerciendo el rol de líder puede influir de manera positiva en los centros por considerar que fomentan la inclusión y la equidad, y que además las mujeres suelen priorizar las relaciones sociales por encima de la burocracia, potencian la participación a través de la cooperación y el diálogo, y fomentan “el cuidado y apoyo mutuo entre los miembros de la comunidad educativa”. A pesar de definir estas características como específicas de la mujer líder, considera que el género no afecta el tipo de liderazgo que se ejerce en los centros educativos.

La directora del CEO considera que el hecho de que la mujer se encuentre ejerciendo el liderazgo escolar “es un indicador de progreso en la igualdad de género, además de ser un factor importante para el desarrollo de entornos de aprendizaje enriquecedores y equitativos”. Esta directora afirma que el liderazgo femenino puede cambiar la visión y romper estereotipos a través del empoderamiento, y además añade que las directoras son “un ejemplo inspirador para futuras generaciones”.

Por otro lado, la directora del IES considera que la capacidad de liderazgo se encuentra en las personas, no en el género, sin embargo, remarca que la mujer tiene gran capacidad de trabajo, son organizadas y buenas gestoras.

Como hemos podido ver, la percepción de las mujeres como líderes pedagógicos de centros escolares es positiva, y el estilo de liderazgo que ejercen en los centros tiene unas características peculiares y particulares que son atribuidas principalmente a las mujeres: capacidad de trabajo, cuestiones organizativas, fomento de la cooperación, etc.

- **Consejos para mujeres que quieren ser directoras**

Para aquellas mujeres que aspiran a acceder al cargo de la dirección escolar, la directora del CEIP les recomienda que asuman que las expectativas que tengan en su proyecto no se podrán cumplir en su totalidad, que es importante controlar el estrés (ya que habrá cosas negativas que se compensen con positivas), y que “todos son retos con oportunidades para aprender y crecer”. Para finalizar, esta directora concluye resaltando que la mujer tiene una representación importante en la labor educativa y que, por lo tanto, se necesita más apoyo para poder desempeñar el cargo. Además, considera que las mujeres que ejercen la dirección de un centro deberían recibir una mayor retribución por tener “tres trabajos en uno: directoras, docentes y madres”.



A pesar de afirmar que la dirección escolar implica una carga de trabajo mayor y que es una responsabilidad añadida, la directora del CEO anima a otras mujeres a formar “parte del cambio hacia una sociedad más equitativa e igualitaria”. Además, finaliza su intervención afirmando que “la mujer como directora de un centro escolar, se convierte en un claro ejemplo de igualdad para todas las alumnas y alumnos”, ya que es conocedora de que la mayoría del profesorado es mujer, y añade que es el momento de poner en valor las capacidades y aptitudes del género femenino “asumiendo la dirección de centros educativos”

La directora del IES recomienda a las mujeres que quieran acceder a la dirección de centros escolares “que tengan mucha planificación y sean organizadas, para poder atender la cantidad de fuegos diarios que hay que atender”. Además, afirma que las mujeres tienen gran capacidad de trabajo, de organización, de empatía, de escucha y de gestión de los recursos “de una manera casi innata”.

Como se puede observar, a pesar de que estas directoras han manifestado que el ejercicio de la dirección de un centro ha supuesto una carga adicional de trabajo, también exponen recomendaciones para aquellas mujeres que aspiran a la dirección escolar, entre las que se destaca la importancia de llevar una planificación y organización de manera meticulosa para enfrentar los desafíos diarios.

## CAPITULO VI: DISCUSIÓN

A lo largo de este capítulo llevaremos a cabo la discusión de los resultados ya presentados anteriormente. Se realizará una reflexión comparando la información obtenida en nuestro estudio con la de otros autores o informes que se han considerado relevantes a lo largo de este TFM.

Para organizar la información de manera ordenada, dividiremos este capítulo en los siguientes apartados:

1. Profesorado según su género y tipología de centro o enseñanza.
2. Dirección de centros escolares: género y tipología de centro.
3. Proporción del porcentaje de mujeres docentes y directoras.
4. Barreras u obstáculos que encuentra la mujer para acceder al cargo y en la dirección escolar.
5. Liderazgo femenino en los centros escolares

Estos apartados han sido diseñados partiendo de los objetivos específicos y preguntas de investigación propuestas para el desarrollo del TFM.

### **6.1 Profesorado según su género y tipología de centro o enseñanza**

En este estudio hemos examinado los datos estadísticos facilitados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias para comprobar si el género predominante variaba según la etapa educativa o tipología de centro. Los resultados del análisis de los datos nos han mostrado que la profesión docente en Canarias está feminizada en las etapas de infantil, primaria y secundaria, siendo el porcentaje total de profesorado de género femenino del 70,8%. Este dato lo que nos muestra es que la mayor parte del profesorado que trabaja en los CEIP, CEO e IES de Canarias son mujeres.

Si comparamos esta realidad con los datos ofrecidos por el INE (2023), que muestran que la representación femenina en España se sitúa en el 67,2% en las mismas etapas educativas mencionadas, podremos observar que, tanto en la Comunidad Autónoma de Canarias como en el territorio español en general, el género predominante es el femenino.

Al profundizar un poco más en cada una de las etapas educativas, se puede llegar a apreciar que, en los niveles más bajos de la enseñanza, como son las etapas de infantil y primaria, tanto en Canarias como en el resto del territorio nacional, el porcentaje es más alto que en la etapa de secundaria.

**Tabla 6**

*Comparación de los datos de la representación femenina de docentes en Canarias y España*

	<b>CANARIAS</b>	<b>ESPAÑA (INE, 2023)</b>
<b>INFANTIL</b>	80,25%	97,6%
<b>PRIMARIA</b>	70,6%	82,1%
<b>SECUNDARIA</b>	63,42%	60,1%

Nota. La tabla muestra los datos de docentes mujeres en Canarias y en el territorio nacional. Fuente: elaboración propia

Al comparar los datos que se muestran en la tabla podemos concluir que en las etapas de infantil y primaria el porcentaje de mujeres a nivel nacional es mayor que en Canarias, y que en la etapa de secundaria hay más mujeres docentes en Canarias que en todo el territorio nacional. Además, podemos ver que, al comparar ambos datos, el mayor porcentaje sigue estando presente en los niveles más bajos de la enseñanza, en infantil y en primaria, y que el porcentaje baja, tanto a nivel regional como a nivel nacional en la etapa de secundaria. Tal y como argumentaba Carrasco Macías (2004b), la alta representación del género femenino en los niveles más bajos de la enseñanza puede relacionarse con que en estas etapas la educación se relaciona con el cuidado de los hijos e hijas, “la visión de la enseñanza como una versión de la maternidad” (p.79).

Tal y como hemos visto, existe una desproporcionalidad de género en el ámbito educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria, no solo en Canarias sino a nivel nacional, ya que el mayor porcentaje de docentes es de género femenino. Esta tendencia no es exclusiva de nuestro país, ya que, se aprecia en otros países europeos, tal y como se establece en el informe de la OCDE (2022) que muestra que el 70% de los profesionales de la enseñanza de los países pertenecientes a la OCDE son mujeres.

## **6.2 Dirección de centros escolares: género y tipología de centro**

Uno de los objetivos propuestos al comienzo de este TFM era el de analizar si hay un género predominante sobre otro ejerciendo la dirección de los centros escolares de Canarias. Según los datos que hemos analizado, la mayor parte de los centros educativos de Canarias, en los que se imparten las enseñanzas de infantil, primaria (CEIP y CEO) y secundaria (CEO e IES), están liderados por mujeres. Hay que recordar que el porcentaje de mujeres directoras en Canarias según tipología de centro es de 73,49% en los CEIP, 53,33% en los CEO, y de 55,74% en los IES. Al comparar estos datos con los ofrecidos por el MEFP (2024), podemos observar que a nivel nacional en la enseñanza de infantil el 93,7% son directoras, en la enseñanza primaria nos encontramos con el 66,7%, y en secundaria, el porcentaje de mujeres directoras

baja al 44,3%. Estos datos muestran que en las enseñanzas de infantil y primaria la mayor parte de los centros del territorio español están lideradas por mujeres, pero en secundaria la representación femenina ejerciendo la dirección escolar no está equilibrada porque el porcentaje desciende de manera significativa si tenemos en cuenta que según el INE (2023), el 60,1% del profesorado de la etapa es mujer.

Tanto a nivel regional como a nivel nacional, los datos muestran que a medida que se asciende en el nivel educativo, el porcentaje de mujeres que ejercen la dirección disminuye, por lo que podemos concluir que en los centros en los que se imparte la educación infantil o primaria la dirección está ocupada principalmente por mujeres, pero en los centros en los que se imparten las enseñanzas de secundaria el porcentaje de hombres en el cargo aumenta. Con estos datos, podemos afirmar en consonancia con Carrasco y Macías (2024a) que los centros en los que se imparte la educación secundaria “el poder sigue estando en manos de los hombres a pesar de ser minorías” (Carrasco Macías, p.4).

### 6.3 Proporción del porcentaje de mujeres docentes y directoras

En un contexto profesional como el ámbito educativo, que puede ser considerado como un entorno sin discriminación laboral, es un hecho indiscutible, que estadísticamente hay un número de mujeres mucho menor en puestos directivos en los centros escolares que el que les correspondería en proporción al porcentaje de mujeres que desarrollan su labor como docente. Este hecho, además de en nuestra investigación, se confirma también en los datos ofrecidos por el MEFP, (2024) y que han sido incluidos en la siguiente tabla:

**Tabla 7**

*Comparación de los datos proporcionalidad mujeres docentes y directoras territorio nacional*

	<b>DOCENTES MUJERES</b>	<b>DIRECTORAS</b>
<b>INFANTIL</b>	97,4%	93,7%
<b>PRIMARIA</b>	82,2%	66,7%
<b>SECUNDARIA</b>	60,1%	44,3%

Nota. La tabla muestra los datos del porcentaje de docentes mujeres y directoras en el territorio nacional. Fuente: elaboración propia.

La representación femenina en la profesión docente es, sin lugar a duda, más alta que la masculina. Proporcionalmente debería de existir paridad entre el porcentaje total de mujeres que ejercen la profesión docente, y el de mujeres que dirigen los centros educativos, sin embargo, los datos arrojan otra realidad. Esta realidad además la hemos visto reflejada en los

datos facilitados por la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, y que han sido analizados en el capítulo anterior (ver tabla 5).

Pese a que, tanto en el territorio nacional, como en Canarias, hay un alto porcentaje de directoras, el porcentaje no se acerca en proporción al total de mujeres docentes. Por lo que podemos afirmar que, a pesar del alto porcentaje de mujeres en la profesión docente, la brecha de género sigue existiendo en el ámbito educativo en consonancia con lo expresado por Campos García (2016).

En Canarias, que haya más mujeres ejerciendo el cargo de la dirección escolar que hombres es un dato positivo, pero podemos concluir que aún falta camino por recorrer hasta que se equilibre el porcentaje de mujeres docentes con el de mujeres directoras.

#### **6.4 Barreras u obstáculos que encuentra la mujer para acceder al cargo y en la dirección escolar**

Como ya analizamos en el capítulo correspondiente al marco teórico, el estudio de Osipow y Fitzgerald (1996) diferencia dos tipos de barreras profesionales que impiden a la mujer acceder a cargos de responsabilidad, por un lado, las barreras internas, y por otro las externas. Según la narración expuesta por nuestras protagonistas, no se aprecian barreras externas en lo que respecta al acceso al cargo de la dirección escolar, ya que, a nivel legal, tal y como se establece en la *Ley Orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, las Administraciones educativas deberán desarrollar actuaciones para fomentar la promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de gobierno de los centros educativos. Podemos afirmar que no se han encontrado evidencias que nos indiquen que existe discriminación en el acceso a la función directiva, en este sentido, las argumentaciones que hemos aportado demuestran lo contrario.

Sin embargo, sí que podemos mencionar barreras internas que existen tanto a la hora de acceder al cargo, como en el desarrollo del mismo. Santos Guerra (2015) menciona la necesidad de atender la casa o el cuidado de los niños como ejemplos de algunas de las barreras internas que impiden que la mujer se desarrolle plenamente en el mundo laboral. En nuestro estudio hemos confirmado que la responsabilidad familiar es uno de los principales obstáculos que la mujer se encuentra tanto a la hora de tomar la decisión de acceder al cargo, como en el desempeño del mismo. En este sentido, nuestro estudio confirma las palabras de Ribera et al. (2009) cuando afirman que "La maternidad es asumida por muchas de ellas como un deber prioritario" (p.138). Por su parte Santos Guerra (2015) indica que la posibilidad de quedar embarazada es otra barrera interna que impide que la mujer se desarrolle en el mundo laboral, barrera que ha sido argumentada en nuestra investigación, y que yo misma he vivido, al

quedarme embarazada al mes de acceder a la dirección del centro, llegando incluso a plantearme renunciar al cargo.

Otro estudio que nos gustaría mencionar en este apartado es el de Díez Gutiérrez (2009), quien afirma que los hombres suelen rehuir de las responsabilidades del hogar, lo que implica que la mujer no quiera asumir más responsabilidades en su vida. La desigualdad en el reparto de las tareas de trabajo y familiar, son impedimentos para acceder o ejercer el cargo de dirección escolar que han quedado evidenciados en nuestro estudio. Nos gustaría destacar que una de las directoras que han formado parte de este estudio tuvo que tomar la decisión de separarse del padre de sus hijos para conseguir un reparto equitativo de las responsabilidades familiares y así poder desarrollarse en el ámbito profesional. Por tanto, nuestro estudio confirma lo ya expresado por Díez Gutiérrez (2009).

La presión psicológica que las mujeres podemos sentir a la hora de acceder al cargo, o durante el ejercicio del mismo, es otra barrera interna que hay que mencionar. Esta barrera interna existente puede llegar a impedir que las mujeres compatibilicemos las cuestiones domésticas y las laborales.

Las tres directoras entrevistadas y mi experiencia personal son claros ejemplos de que “las mujeres están cada vez menos dispuestas a abandonar su carrera (Ribera et al, 2009, p.138). Aun siendo conscientes de que, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, dirigir un centro educativo implica una carga brutal de trabajo, e implica mucha dedicación personal y mucho sacrificio, estamos dispuestas a romper las barreras que se interponen en nuestros caminos para conseguir nuestros objetivos profesionales.

## **6.5 Liderazgo femenino en los centros escolares**

Partiremos en este apartado de la línea de investigación de Cuevas López et al. (2014), quienes afirman que el estilo de liderazgo varía dependiendo si es ejercido por mujeres o por hombres. En nuestro estudio encontramos que dos de las directoras entrevistadas opinan que el estilo de liderazgo no depende el género, sino de las personas, por lo que, al contrario que Cuevas López et al. (2014), no piensan que existan diferencias entre los estilos de liderazgo que se puede ejercer dependiendo de si se es hombre o mujer. En esta misma línea de pensamiento, Santos Guerra (2025) afirma que un liderazgo negativo puede ser ejercido tanto por hombres como por mujeres, por lo que no se puede hablar de que exista diferencia dependiendo del género. A pesar de esta afirmación, tal y como hemos podido demostrar a través de este estudio, el liderazgo femenino se centra en priorizar las relaciones sociales por encima de la burocracia, el trabajo en equipo, el diálogo y el apoyo y cuidado de la comunidad educativa, descripción que se asemeja a la de Cuevas López et al. (2014), quien habla de la asertividad o la empatía como características específicas del liderazgo femenino.

De nuevo en consonancia con Santos Guerra (2015), quien defiende la idea de que el liderazgo femenino en la dirección de los centros escolares acabaría con esa cultura discriminatoria y que por lo tanto se daría paso a la equidad, podemos afirmar que este argumento se corrobora en nuestro trabajo de investigación, donde concluimos que el liderazgo que la mujer puede ofrecer en los centros escolares puede considerarse como un indicador de igualdad de género.

Por su parte, Carrasco Macías (2004a) describe que el liderazgo femenino “está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo” (p.9). Además, añade que los estilos de liderazgo están asociados al género ya que existe una diferencia innata entre el estilo femenino y el masculino. Las características que hemos defendido en nuestro estudio siguen la misma línea que este autor, ya que defendemos la idea de que las mujeres tienen la capacidad de trabajar, gestionar, organizar, empatizar, escuchar y de gestionar los recursos de una manera casi innata.

Como podemos observar, a lo largo de nuestra investigación hemos descrito características específicas del liderazgo femenino, que previamente habían sido detalladas por diferentes autores en sus publicaciones.

## CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES, LIMITACIONES y RECOMENDACIONES

En este capítulo final presentaremos las conclusiones alcanzadas en este TFM a través del análisis de los datos cuantitativos, las entrevistas a tres directoras, el relato personal y la literatura consultada. Además, añadiremos un apartado en el que reflexionaremos sobre las limitaciones encontradas durante esta investigación, y otro sobre recomendaciones para futuras investigaciones.

### 7.1 Conclusiones

Para presentar nuestras conclusiones de una manera más coherente y organizada, partiremos de los objetivos específicos que han marcado la trayectoria de este trabajo:

- **Examinar si varía el género predominante dependiendo de la etapa educativa y tipología de centro:** tal y como evidencian los datos analizados, el género predominante en Canarias en las enseñanzas de infantil, primaria y secundaria es el femenino. La profesión docente en los CEIP, CEO e IES de la Comunidad Autónoma de Canarias está feminizada. Este dato es especialmente notable en los niveles más bajos de la enseñanza, en infantil y en primaria, Si hacemos una pequeña reflexión sobre la diferencia que existe entre los datos analizados de las etapas de infantil-primaria, y secundaria, podríamos concluir que a medida que aumenta el nivel de enseñanza, disminuye la representación femenina, y los principales motivos podrían estar relacionados con los estereotipos de género. Por un lado, la etapa de infantil-primaria se relaciona con el cuidado y crianza de los niños pequeños, papel que hegemonícamente le corresponde, principalmente, a la mujer. Por otro lado, la etapa de secundaria coincide con la adolescencia, que suele ir relacionada con el conflicto, desmotivación, etc. Los estereotipos en este caso también podrían jugar un papel importante, ya que culturalmente, el género masculino muestra una figura autoritaria, que se podría considerar esencial durante la adolescencia.
- **Comprobar si la paridad entre hombres y mujeres en la dirección de centros escolares es una realidad o aún queda camino por recorrer:** los datos analizados muestran que en Canarias hay más directoras que directores en los tres tipos de centros analizados (CEIP, CEO e IES). Este dato de entrada puede parecer positivo, y sin lugar a duda lo es. Sin embargo, debemos concluir que existe una discrepancia si tenemos en cuenta el porcentaje total de mujeres docentes, y el porcentaje de mujeres directoras (ver tabla 5). Aunque, los datos muestran que la mayoría de los centros de Canarias están liderados por mujeres, este dato no es proporcional a su representación en el profesorado. La paridad completa no se ha



alcanzado ya que la representación femenina en la dirección de los centros escolares es inferior al porcentaje de docentes mujeres, por lo tanto, aún queda camino por recorrer para lograr la paridad entre hombres y mujeres en la dirección de los centros escolares de Canarias. Con el paso de los años ha ido en aumento el porcentaje de mujeres que ocupa la dirección de centros escolares. Dato que puede ser significativo, porque implica que, en unos años, el porcentaje de directoras podía equipararse en proporción al número de mujeres docentes.

- **Analizar si existe un género que predomine sobre otro en la dirección de los centros escolares de Canarias:** al realizar el análisis de los datos facilitados por la Consejería de Educación de Canarias, hemos podido observar que las mujeres directoras predominan sobre los hombres directores. Esta alta representación femenina indica una tendencia positiva y favorable hacia la igualdad de género en la dirección de los centros escolares. Sin embargo, no debemos olvidar que, en el apartado anterior, hemos concluido que aún queda camino por recorrer para considerar que existe paridad entre hombres y mujeres en la dirección de los centros escolares.
- **Analizar los factores que intervienen a la hora de que una mujer decida si asume la dirección de un centro educativo:** los factores principales que intervienen están relacionados principalmente con las barreras internas que nos interponemos las mujeres a la hora de asumir el cargo directivo. Las responsabilidades familiares y el cuidado de los hijos son los principales obstáculos que podemos destacar. Culturalmente las mujeres solemos asumir la responsabilidad del cuidado de los hijos y personas dependientes, lo que puede limitar el tiempo y la energía disponibles para querer asumir el cargo de la dirección escolar. Como hemos visto, la carga de trabajo que se adquiere al asumir el puesto es considerable, lo que requiere de una dedicación mayor, de más horas empleadas en las labores profesionales, lo que implicaría restarlo del tiempo de la familia. La búsqueda del equilibrio entre las responsabilidades profesionales y las personales es un factor determinante ya que muchas mujeres pueden sentir que asumir la dirección de un centro podría romper ese equilibrio. Para conservar el equilibrio una vez asumido el cargo de la dirección de un centro, se hace esencial aplicar estrategias tales como la planificación, organización o anticipación a posibles problemas. No todas las mujeres tenemos la fortaleza de tomar la decisión de compaginar nuestra vida personal con la profesional, o simplemente no todas tenemos la suerte de contar con la ayuda de nuestra pareja, implicación del padre o madre de los hijos e hijas o simplemente poder conciliar.

- **Analizar, desde la perspectiva de las mujeres participantes en esta investigación, si existen diferencias en los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres al ejercer la dirección de centros escolares.:** tras el análisis de las entrevistas y la literatura consultada, podemos concluir que se aprecian diferencias entre los estilos de liderazgo entre hombres y mujeres en la dirección de los centros escolares. Las mujeres tienden a adoptar un liderazgo más colaborativo, basado en el dialogo, la empatía y la asertividad, lo cual podría mejorar aspectos como el clima escolar, la innovación, el compromiso personal, etc. El enfoque colaborativo y empático del liderazgo femenino puede ayudar a crear un ambiente educativo más positivo, aumentar el compromiso de la comunidad educativa y a la consecución de los objetivos que se proponen en el centro.

Ser mujer no debería ser un condicionante para ocupar el cargo de la dirección de centros escolares. Un centro educativo puede ser liderado tanto por hombres como por mujeres de manera eficaz, sin embargo, como hemos visto a lo largo de este TFM, cuestiones como las responsabilidades del hogar, el trabajo y los hijos, siguen ocupando un lugar importante para la mujer, a la hora de tomar la decisión de ocupar o no el cargo de la dirección escolar. Para poder modificar esta situación actual, es necesario que las Administraciones educativas implementen más políticas educativas en cuestión de igualdad de género para acabar con los estereotipos de género, y para empoderar a las mujeres a la hora de ocupar altos cargos en los centros educativos. De esta manera, quizás, podremos equilibrar el porcentaje de mujeres directoras en proporción al porcentaje de mujeres docentes.

## **7.2 Limitaciones del estudio**

El presente estudio tiene algunas limitaciones que se van a mencionar en este apartado. La primera limitación que nos gustaría mencionar está relacionada con el tiempo dedicado a la investigación, ya que ha estado condicionada por la planificación y carga lectiva del máster. La asignación de los tutores no se realizó hasta el mes de febrero, y las últimas asignaturas finalizaron en el mes de abril, lo que hizo muy difícil poder dedicar el tiempo necesario para el desarrollo del estudio. El tiempo disponible para realizar el TFM puede ser insuficiente para llevar a cabo una investigación exhaustiva y detallada. Esta limitación se superó utilizando eficientemente el tiempo disponible para maximizar la calidad de los resultados obtenidos.

Otra limitación importante ha sido la falta de formación específica en investigación, planificación y desarrollo del TFM. La carencia de estos conocimientos ha representado un obstáculo significativo para el buen desarrollo del estudio. Al no contar con asignaturas que abordaran estas competencias, es posible que la calidad de la investigación se haya visto afectada. Esta limitación se superó gracias a las indicaciones y correcciones de la tutora, quien

ofreció orientaciones específicas y recursos adicionales que mejoraron la metodología y planificación del estudio.

### **7.3 Recomendaciones futuros estudios**

A continuación, se incluyen recomendaciones para futuros estudios que realicen una investigación similar:

- Analizar la representación femenina no solo en el cargo de la dirección, sino en el resto de cargos de los equipos directivos (vicedirección, jefatura de estudios, secretaría)
- Incluir no solo los centros públicos sino los privados o privados concertados.
- Añadir el resto de tipología de centros integrados de formación profesional, escuelas oficiales de idiomas, enseñanzas universitarias, etc.
- Diseño de un cuestionario que pueda abarcar una muestra mayor.
- Realizar un seguimiento a largo plazo para observar las tendencias y cambios en la representación de género en los cargos directivos y en los estilos de liderazgo.
- Hacer un estudio interseccional, donde se investigue además del género cómo otros factores como la clase, la etnia, la orientación sexual o la discapacidad, entre otros factores, influyen en la representación de género en los cargos directivos de los centros educativos.
- Comparar la representación de género en los cargos directivos entre diferentes regiones de España o incluso a nivel internacional, para identificar patrones y factores comunes.
- Evaluar el impacto de las políticas educativas y de igualdad de género implementadas en diferentes regiones y cómo estas han influido en la representación femenina en los cargos directivos.
- Analizar la percepción del liderazgo femenino y masculino entre el personal docente, el alumnado y las familias, para entender mejor cómo estos estereotipos pueden afectar la carrera profesional de las mujeres en la educación.
- Identificar las barreras específicas y los facilitadores que afectan a las mujeres para acceder y mantenerse en cargos directivos, incluyendo aspectos culturales, organizativos y personales.
- Investigar cómo los diferentes estilos de liderazgo, asociados a género, afectan los resultados educativos y el ambiente escolar, proporcionando una visión más completa del impacto del liderazgo femenino y masculino.
- Explorar el papel de la mentoría y las redes de apoyo para mujeres que aspiran a cargos directivos, y cómo estos recursos pueden ser potenciados para mejorar la paridad de género en la dirección escolar.

#### **7.4 Reflexión personal**

Como ya comenté al inicio del TFM, para la elección del este tema me inspiré en la asignatura del Máster *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico* cuyo contenido ha sido de gran utilidad y relevancia para el desarrollo de este TFM. Al ser directora de un centro educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias, esta investigación ha sido una fuente de motivación adicional, ya que me ha permitido analizar los retos y barreras que enfrentamos las mujeres en la dirección de los centros escolares. A lo largo de este estudio he adquirido un aprendizaje muy significativo, no solo en lo que se refiere a la temática trabajada, sino también sobre aspectos metodológicos y desarrollo de investigaciones. Tras haber realizado este estudio puedo afirmar que las mujeres hemos avanzado un largo camino en la profesión docente y, como consecuencia, cada vez hay más mujeres en la dirección de los centros educativos. Sin embargo, debo admitir que nuestra sociedad aún debe avanzar más para que las responsabilidades familiares no sean una barrera que impida a la mujer el acceso al cargo de la dirección escolar.

## **CAPITULO VIII: OBJETIVO DESARROLLO SOSTENIBLE NÚMERO 5**

En este capítulo incluiremos una pequeña reflexión sobre la relevancia de este trabajo sobre las dimensiones del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 5. El ODS número 5, relacionado con “Igualdad de Género”, forma parte de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y persigue lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas. La igualdad de género es el tema central de este TFM porque hemos tratado el papel de la mujer en la dirección de los centros escolares de Canarias.

El contexto específico de la mujer en la dirección de los centros de Canarias proporciona un marco teórico y práctico de gran relevancia para el desarrollo del ODS5, ya que nos permite analizar y abordar las desigualdades de género que las mujeres pueden encontrar al acceder al cargo. La finalidad principal del ODS 5 consiste en garantizar la participación plena y efectiva de las mujeres en todos los niveles de la vida. Si aplicamos el objetivo al contexto de los centros escolares, esto implica promover la igualdad de oportunidades para que las mujeres puedan acceder y ejercer la dirección de un centro educativo.

El empoderamiento de las mujeres en roles de liderazgo pedagógico puede tener un impacto positivo en los centros educativos. Como hemos visto a lo largo de este TFM, diversos estudios sugieren que la diversidad de género en la dirección de los centros puede mejorar aspectos tales como la toma de decisiones, fomentar un ambiente de trabajo inclusivo, equitativo e incidir en la mejora de los resultados académicos.

Integrar el ODS5 en este TFM ha proporcionado un marco sólido para analizar las desigualdades de género en lo que respecta al liderazgo pedagógico ejercido en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. Al abordar el tema de la dirección de centros educativos desde una perspectiva de igualdad de género, este trabajo no solo contribuye al conocimiento a nivel académico, sino que también ofrece conclusiones prácticas para avanzar hacia una educación más inclusiva y equitativa en Canarias.

## REFERENCIAS

Batanaz Palomares, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*. (232), 443-470.

Bolívar, A. (2022) Carrera profesional y dirección escolar. *DYLE: Dirección y liderazgo Educativo*. (14), 4-7. Recuperado de: <https://www.dyle.es/carrera-profesional-y-direccion-escolar/>

Campos-García, I. (2016). Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo (1999-2013). *Revista Complutense de Educación*. 28, (4), 1009-1025. Recuperado de: [Vista de Igualdad de género en las enseñanzas no universitarias en España: Un estudio descriptivo \(1999-2013\) \(ucm.es\)](http://www.ucm.es/~ucm/revista-complutense-de-educacion/2016-04-1009-1025)

Carrasco Macías, M. J. (2004a). Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33, (3), 1-13. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/658Carrasco.PDF>

Carrasco Macías, M. J (2004b). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *Revista de educación*. (6), 75-88. Recuperado de: <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1943/b15153344.pdf?sequence=1>

Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales Recuperado de: [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina\\_revisiones.pdf](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf)

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311

Cuevas López, M., García Carmona, M. y Leulmi, Y. (2014). Women and leadership: Controversies in the educational field. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. (3), 79-92. Recuperado de: 78

[https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42941/vol5%283%29\\_006\\_jett\\_cuevas\\_garcia\\_leulmi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/42941/vol5%283%29_006_jett_cuevas_garcia_leulmi.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Decreto 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de: [https://www.stec.es/Normativa\\_%20Reglamento\\_%20Centros/Decreto81\\_2010\\_ROC.pdf](https://www.stec.es/Normativa_%20Reglamento_%20Centros/Decreto81_2010_ROC.pdf)

Díez Gutiérrez, E.J. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (64), 27-40. Recuperado de: <file:///C:/Users/cgonsegp/Downloads/Dialnet-PercepcionDeLasMujeresSobreElTechoDeCristalEnEduca-2956479.pdf>

Egido, I. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. *Participación Educativa*. (2), 21-28. Recuperado de: [https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4057080/mod\\_resource/content/1/LA%20PROFESIONALIZACION%20DE%20LA%20DIRECCION%20TENDENCIAS%20internacionales-1.pdf](https://campusvirtual.uva.es/pluginfile.php/4057080/mod_resource/content/1/LA%20PROFESIONALIZACION%20DE%20LA%20DIRECCION%20TENDENCIAS%20internacionales-1.pdf)

Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030: Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Baetica

González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. *REIFOP*. 13, (4), 133-143. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675497>

Grimwood, C. y Popplestone, R. (1993). *Women, Management and Care*. McMillan.

Hernández-Samperi, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

Mcgraw Hill. Recuperado de:  
<http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2792/metodologia-de-la-investigacion.pdf?sequence=1>

Instituto Nacional de Estadística. (2023). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que*

*imparten y curso. Serie 2012-2020.* Recuperado de:  
[https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESeccion\\_C&param3=1259924822888&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&cid=1259925481851&L=0](https://www.ine.es/ss/Satellite?c=INESeccion_C&param3=1259924822888&p=1254+35110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&cid=1259925481851&L=0)

Ley de Instrucción pública de 1987. Recuperado de:  
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Martínez de Oporto, P.E. (2019). Una cuestión histórica de género. La desigualdad educativa y el aprendizaje de la mujer en España. *Trabajo Social Global – Global Social Work*. 9 (16), 202-224. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/56230>

Loden, M. (1987): *Dirección femenina: cómo triunfar en los negocios sin actuar como un hombre*. Hispano Europea.

Mañeru, A. y Grañeras, M. (2004). *Las mujeres en cargos de representación del Sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer-CIDE. Recuperado de:  
<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Estudios/docs/MujeresEducacion03.pdf>

Mínguez Blasco, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal: Revista de historia de las mujeres*. 17(1), 101-123. Recuperado de:  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/arenal/article/view/1466>



Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes (2024). *Igualdad en cifras. Aulas por la igualdad.* Recuperado

de: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad\\_184215/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_184215/)

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Datos y Cifras. Curso Escolar 2021/2022. Recuperado de:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b9311a59-9e97-45e6-b912-7efe9f3b1f16/datos-y-cifras-2021-2022-espanol.pdf>

Modesto Sánchez, S. (2005). La metodología en la investigación cualitativa. *Mundo siglo XXI.* (1), 115-118. Recuperado de:

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/7413/1/REXTN-MS01-08-Sanchez.pdf>

Naciones Unidas (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev).* Recuperado de:

[https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo\\_imagenes/grupo.do?path=1018395](https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1018395)

Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *CadAtem Primaria.* (9), 76-78. Recuperado de:

<https://ocw.unican.es/pluginfile.php/355/course/section/154/Tema%25208.pdf>

Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica.*(14), 5-39.

San Román, S. (2000). La maestra española de la tradición a la modernidad. *Educação & Sociedade.* (72), 110-142. Recuperado de:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FhQZJNfMgfofKfNnrNZLKWK/?format=pdf&lang=es>

San Román, S. (2011). Las primeras maestras. *Los orígenes del proceso de feminización docente en España.* Ariel.

Sánchez, S., Pedraza, I., y Donoso, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA? Usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el

- ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón Revista de Pedagogía*. 74 (3), 51-66. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/95090/69934>
- Santos Guerra, M.A. (2015). Mujer y dirección. En M.A. Santos Guerra (Ed.), *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*, 45-61. Grào.
- Salgado Lévano, A.C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*. (13), 71-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2766815>
- Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. (6), 193-208. Recuperado de: [https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La\\_mujer\\_y\\_la\\_instruccion\\_publica\\_de\\_la\\_.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la_.pdf?sequence=1)
- Steedman, C. (1986). "La madre concienciada" el desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*. (281), 193-211. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6a80cb9f-25b5-4d32-8783-07a5c6fa1397/re28100507-pdf.pdf>
- OCDE (2022). *¿Por qué existe un desequilibrio en la proporción de hombres y mujeres?* Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/edif-81-por-que-existe-un-desequilibrio-en-la-proporcion-de-hombres-y-mujeres-en-la-docencia\\_172281/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/edif-81-por-que-existe-un-desequilibrio-en-la-proporcion-de-hombres-y-mujeres-en-la-docencia_172281/)
- Osipow, S. H. y Fitzgerald, L. F. (1996). "Theory of Career Development," A Pearson Education Company. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/49305588\\_Theories\\_of\\_Career\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/49305588_Theories_of_Career_Development)
- OECD (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*. OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>

- Otálora, C. (2013). Maternidad y docencia: una frontera borrosa: *Revista venezolana de estudios de la mujer*.(18)40, 123-134. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5855539&orden=0&info=link>
- Padilla Carmona, M.T. (2001). Barreras y limitaciones en el desarrollo profesional docente. *Portularia: Revista de Trabajo Social*. 1, 223-234. Recuperado de: <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/110/b13881218.pdf;jsessionid=1781636221E4AEC784DAAAC86B90E005?sequence=1>
- Padilla Carmona, M.T. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. *Bordón: Revista de pedagogía*. (60)3, 67-84. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2776951>
- Pérez Carrillo, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? (desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica). *Repertorio americano, Segunda Nueva Época*. (30), 1-24. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/repertorio/article/download/15500/21702>
- Pérez Azcué, E.I. (1996) La Colmera. *Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (10), 63-65. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6148109>
- Ribera, T. B.; Miguel, S. E., y Pérez, C. M. D. (2009). Obstáculos en la promoción profesional de las mujeres: El «techo de cristal». Comunicación presentada en XIII Congreso de Ingeniería de Organización, 133-142. Recuperado de: [https://www.academia.edu/20603530/Obst%C3%A1culos\\_en\\_la\\_promoci%C3%B3n\\_profesional\\_de\\_las\\_mujeres\\_El\\_techo\\_de\\_cristal](https://www.academia.edu/20603530/Obst%C3%A1culos_en_la_promoci%C3%B3n_profesional_de_las_mujeres_El_techo_de_cristal)
- Schemelkes, S. (1994). Hacia una mejora de la calidad educativa. SEP (Biblioteca para la actualización del maestro). Recuperado de: [https://www.academia.edu/28328742/HACIA\\_UNA\\_MEJOR\\_CALIDAD\\_DE NUESTRAS\\_ESCUELAS\\_Sylvia\\_Schmelkes](https://www.academia.edu/28328742/HACIA_UNA_MEJOR_CALIDAD_DE NUESTRAS_ESCUELAS_Sylvia_Schmelkes)

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*. Editorial -Paidós. Recuperado de: <https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- UNESCO, (2005). *Educación para todos: el imperativo de la calidad; Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Ediciones UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150169/PDF/150169spa.pdf.multi>
- Urritia y Bonfill, (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Elsevier*. (135)11, 507-511. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-clinica-2-articulo-declaracion-prisma-una-propuesta-mejorar-S0025775310001454>
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice*. (73), 28-31.
- Zúñiga Godoy, J. y Adasme, R. (2020). *Introducción al análisis cuantitativo de datos*. Universidad Andrés Bello, 1-25. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/343188494\\_Introduccion\\_al\\_analisis\\_cuantitativo\\_de\\_datos](https://www.researchgate.net/publication/343188494_Introduccion_al_analisis_cuantitativo_de_datos)

## ANEXOS

### ANEXO I: GUIÓN ENTREVISTAS

En el siguiente enlace se podrá acceder al guion utilizado para la realización de las entrevistas:

<https://drive.google.com/file/d/1jRIulFTMaLxnrURbyprekoqoyUlrOU3/view?usp=sharing>

### ANEXO II: TRANSCRIPCIONES ENTREVISTAS DIRECTORAS: CEIP, CEO E IES

En los siguientes enlaces se podrá acceder a las transcripciones de las entrevistas de cada una de las directoras:

1. ENTREVISTA DIRECTORA DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

[https://drive.google.com/file/d/1ysYpnW-C\\_YpmvvlonS1gD-o9yZPU9o3P/view?usp=drive link](https://drive.google.com/file/d/1ysYpnW-C_YpmvvlonS1gD-o9yZPU9o3P/view?usp=drive_link)

2. ENTREVISTA DIRECTORA DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

[https://drive.google.com/file/d/1z\\_3-CGW5XjpO5oTrYDGygd71J4go1H22/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1z_3-CGW5XjpO5oTrYDGygd71J4go1H22/view?usp=sharing)

3. ENTREVISTA DIRECTORA DE UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

<https://drive.google.com/file/d/1vKpvoRtrHokwABfgr4tClDL4cZPD-RHz/view?usp=sharing>

### ANEXO III: CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECTORAS ENTREVISTADAS

En el siguiente enlace se podrá acceder a los consentimientos informados de las directoras de los centros entrevistadas:

[https://drive.google.com/drive/folders/1\\_n2Zafw\\_SLannK4CHJ\\_1MgwzxcdNMxx?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1_n2Zafw_SLannK4CHJ_1MgwzxcdNMxx?usp=sharing)

#### **ANEXO IV: REFLEXIÓN PERSONAL. NARRANDO MI PROPIA HISTORIA.**

En el siguiente enlace se podrá acceder a la reflexión personal:

[https://drive.google.com/file/d/1acFUh5zwsXG9zeg6CA2dKrYMn3\\_pi9cO/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1acFUh5zwsXG9zeg6CA2dKrYMn3_pi9cO/view?usp=drive_link)

#### **ANEXO V: SOLICITUDES REALIZADAS A LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANARIAS**

En los siguientes enlaces se podrá acceder a las dos solicitudes realizadas a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias:

<https://drive.google.com/drive/folders/1VjkspWuV62coYjT7gKWVpV3fqmMi3EU?usp=sharing>

#### **ANEXO VI: PLANIFICACIÓN INICIAL DE TFM**

En el siguiente enlace se podrá acceder a la planificación del TFM:

[https://drive.google.com/file/d/1HwW\\_urRiNEhGNle7-YNydfaI8LEqInoV/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1HwW_urRiNEhGNle7-YNydfaI8LEqInoV/view?usp=drive_link)