



Universidad de Valladolid

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

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LA DIRECCIÓN ESCOLAR: FALTA DE
CANDIDATOS, MIEDOS Y PROPUESTAS
DE MEJORA. UN ESTUDIO DE CASO EN
LA PROVINCIA DE PALENCIA

Autor: César Nieto San José
Tutora: Miriam Sonlleva Velasco

Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)

Junio, 2025

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer la colaboración a las personas que integran parte de esta investigación y que han dedicado una parte de su tiempo personal a reflexionar sobre cuantos asuntos tratamos en este trabajo, tanto los directores encuestados como los inspectores entrevistados han sido un gran impulso para la realización de este estudio.

También me gustaría dar las gracias a mi familia, mi mujer y mis hijos, por la paciencia y el apoyo, por los ánimos para llegar hasta el final a pesar todo y por las horas de capítulos no leídos al ir a la cama que se devolverán lo antes posible.

A Miriam, mi tutora de este trabajo, va un agradecimiento profundo. Más allá de su labor como docente, por su ayuda como persona, por su humanidad, por su consideración, por su empatía. Gracias.

Por último, el agradecimiento más especial, el que estaba deseando escribir. A ti, papá, por la educación, por las oportunidades. Casualmente, una de nuestras últimas conversaciones tuvo que ver sobre mis inquietudes sobre la dirección escolar, pero no sentía que era el momento. Los ánimos que mi padre me dio para llevar a cabo mis metas siempre me guiarán y este es un primer paso para lograrlo. Gracias.

RESUMEN

La presente investigación trata una situación de suma importancia para el sistema educativo como es la falta de candidatos a la dirección de los centros escolares públicos. El objetivo del estudio es analizar esta problemática en la provincia de Palencia (Castilla y León, España). Desde un punto de vista metodológico, se parte del método de estudio de caso y se recogen los testimonios de los principales involucrados, directores de centros escolares e inspectores de educación. Además, se hace uso de otro tipo de fuentes escritas como legislación y prensa local. Con estos datos profundizamos en los problemas que afectan a la dirección escolar en Palencia, los miedos que perciben los inspectores en el ejercicio de sus funciones, los desafíos que enfrentan y las posibles soluciones o sugerencias de mejora. Los resultados evidencian una creciente desmotivación hacia el ejercicio de la función directiva. Entre las razones que se presentan se visibiliza la sobrecarga burocrática, la falta de incentivos profesionales y el escaso reconocimiento institucional. Se concluye que la ausencia de liderazgo estable compromete la planificación educativa, la cohesión del claustro y el desarrollo de proyectos de centro a largo plazo. La investigación propone líneas de mejora centradas en la formación, acompañamiento y revalorización del rol directivo.

Palabras clave: Dirección escolar, liderazgo, educación, Palencia.

ABSTRACT

This research addressing the critical issue facing the education system is the shortage of candidates for leadership in public schools in the province of Palencia. It aims to analyze this situation by identifying problems and challenges in order to find possible solutions. To achieve this, the research is conducted using a case study methodology, paying special attention to the key stakeholders: school principals and education inspectors. With this data, we delve into the problems affecting school leadership in Palencia, the fears they perceive in the exercise of their duties, the challenges they perceive, and possible solutions or suggestions for improvement. Finally, we provide perspectives from different perspectives that contribute to improving the situation and benefiting the quality of the education system in general, and schools in the province of Palencia in particular.

Keywords: School leadership, leadership, education, Palencia.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO INTRODUCTORIO	7
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	12
1.1. LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA	12
1.2. EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	18
1.3. PROBLEMAS Y DESAFÍOS	21
1.4. UNA MIRADA A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE CASTILLA Y LEÓN.....	25
1.4.1. <i>Situación actual de la dirección de centros en el contexto castellanoleonés</i>	26
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	29
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	36
3.1. UNAS NOTAS TEÓRICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO	36
3.1.1. <i>La investigación cualitativa.....</i>	36
3.1.2. <i>El estudio de caso</i>	38
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	39
3.2.1. <i>Contexto.....</i>	39
3.2.2. <i>Temporalización</i>	40
3.2.3. <i>Participantes.....</i>	41
3.2.4. <i>Técnicas e instrumentos de investigación</i>	42
3.2.5. <i>Proceso de análisis</i>	44
3.3. CRITERIOS DE RIGOR.....	46
3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS	47
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS	48
4.1. PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES DE PALENCIA	48
4.1.1. <i>Falta de candidatos</i>	48
4.1.2. <i>Escaso atractivo del puesto</i>	49
4.1.3. <i>Falta de formación para ejercer el cargo</i>	52
4.2. MIEDOS PERCIBIDOS POR LOS DIRECTORES	54
4.2.1. <i>Miedo al desgaste personal</i>	55
4.2.2. <i>Miedo a no estar a la altura de las exigencias administrativas</i>	56
4.2.3. <i>Miedo a la falta de reconocimiento profesional</i>	57
4.2.4. <i>Miedo a la soledad en la toma de decisiones</i>	58
4.3. DESAFÍOS	59
4.3.1. <i>La zona en la que se desarrolla el cargo de director</i>	59
4.3.2. <i>La sobrecarga de tareas</i>	60
4.3.3. <i>Las familias</i>	61
4.3.4. <i>La autoridad del director.....</i>	61
4.3.5. <i>El conocimiento de cuestiones relativas a la dirección de un centro</i>	62
4.3.6. <i>El modelo de liderazgo</i>	63
4.3.7. <i>La calidad</i>	63
4.4. SOLUCIONES O SUGERENCIAS DE MEJORA	64
4.4.1. <i>Mejora del reconocimiento económico y profesional.....</i>	65
4.4.2. <i>Reducción de la carga burocrática y de tareas, y mayor apoyo</i>	65

4.4.3. <i>Mejora de la formación y preparación para el cargo</i>	67
4.4.4. <i>Cambios estructurales y organizativos</i>	68
4.4.5. <i>Enfoque en la calidad y la mejora continua</i>	69
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	70
5.1. PROBLEMAS Y DESAFÍOS QUE AFECTAN A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES DE PALENCIA	70
5.2. MIEDOS PERCIBIDOS POR LOS DIRECTORES	72
5.3. SUGERENCIAS DE MEJORA PROPUESTAS POR LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LOS DIRECTORES ENCUESTADOS	73
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	76
6.1. CONCLUSIONES	76
6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	77
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	77
6.4. UNAS PALABRAS FINALES.....	78
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS	86

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la búsqueda del descriptor "Dirección de centros escolares" en distintas bases de datos	29
Tabla 2. Cronograma de actuaciones para la elaboración del caso (2023-2025).....	40
Tabla 3. Datos a directores de centros escolares públicos de Palencia.....	41
Tabla 4. Datos a inspectores de educación de la provincia de Palencia	43
Tabla 5. Categorías y temas trazados en el estudio	45
Tabla 6. Codificación personas entrevistadas.....	46

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

Presentación

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) trata una temática crucial y muy relevante en el contexto educativo actual: la dirección de centros escolares públicos en España. La figura del director, más allá de un gestor administrativo, representa una pieza clave que influye directamente en el buen funcionamiento y la calidad de cualquier centro educativo. Dirigir un centro escolar implica gestionar, liderar y representar el propio centro, así como impulsar estrategias pedagógicas y garantizar el éxito académico del alumnado. Se trata, por tanto, de un rol con dos claras vertientes de actuación, por un lado, las tareas de gestión, y por otro, las funciones de coordinación y liderazgo pedagógico.

El rol del director escolar en España ha sufrido una considerable evolución a lo largo de la historia. A finales del siglo XIX comienza con tareas fundamentalmente administrativas y no requería una formación específica más allá de la experiencia docente. A lo largo del tiempo, este rol ha evolucionado significativamente, experimentando cambios en sus procesos de selección y extendiéndose notablemente su número de funciones y responsabilidades.

Algunas leyes importantes, como la Ley General de Educación de 1970 y, especialmente, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, comenzaron a integrar el liderazgo pedagógico junto a la gestión administrativa. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 supuso un giro importante al reemplazar el modelo electivo por un proceso de selección basado en un concurso de méritos, otorgando a la administración una mayoría en la comisión de selección. Esta ley reforzó la figura del director hacia un perfil más profesional y le asignó por primera vez competencias para promover planes de mejora, innovación e investigación. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 reafirmó el modelo participativo al dar mayor poder a los órganos colegiados y mantuvo el proceso de selección. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 otorgó incluso mayores competencias a los directores, recuperando poder en la toma de decisiones. En los últimos años, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) ha modificado la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), cediendo algunas funciones a favor del Consejo Escolar y recuperando protagonismo para los órganos colegiados, lo que supone un modelo más participativo.

Actualmente, la dirección escolar abarca múltiples funciones: el liderazgo pedagógico (centrado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, influyendo en creencias y prácticas docentes), la gestión administrativa (responsable de la gestión eficiente de recursos humanos, materiales y financieros), la construcción de un clima escolar positivo (creando un ambiente de participación y diálogo, abordando conflictos y fomentando la convivencia), y la relación con la comunidad (estableciendo puentes de comunicación y colaboración con familias, instituciones locales y agentes externos).

La modificación de la dirección escolar en las diferentes leyes educativas no hace más que ahondar en la situación actual. Este proceso histórico, normativo y profesional ha generado desmotivación, sobrecarga y falta de atractivo en la función directiva. La dirección escolar en España se enfrenta a una serie de problemas y desafíos que persisten en el tiempo. Uno de los más significativos, observado en diferentes territorios

de la geografía española desde hace tiempo, es la falta de candidaturas para ocupar los cargos directivos en los centros públicos. Esta ausencia de candidatos continúa siendo preocupante y las razones son diversas: bajos niveles de satisfacción e incentivos insuficientes (económicos, sociales, profesionales), elevadas responsabilidades y carga de trabajo (pedagógica, administrativa, de liderazgo, de burocracia) y sistemas de acceso que no incentivan la participación.

El propio proceso de selección, que incluye la elaboración de un proyecto de dirección, es ya uno de los primeros obstáculos para conseguir candidatos. Pues, en ocasiones, se ve como un requisito más de burocracia que no muestra la verdadera propuesta pedagógica que el candidato puede desempeñar y que, además, los criterios que se utilizan para la evaluación de la propuesta no son todo lo objetivos que se espera en un proceso selectivo. La participación de la comunidad educativa en la selección es otro de esos obstáculos, pues, aunque busca ser democrática, puede generar tensiones dentro de un claustro.

Los directores sienten que una vez en el cargo están solos, sin nadie o nada que les guie, reclamando en muchos casos más apoyo o una formación continua que de verdad ahonde en las necesidades reales del puesto. Todo esto se suma a la gran carga de trabajo que tienen, la falta de reconocimiento y unas condiciones laborales (económicas) mejorables, sobre todo al comparar su situación con la que se presenta en otros países cercanos. Algunas voces plantean la necesidad de profesionalizar la función directiva, que contemple sus peculiaridades, plantea una formación ad hoc y reconozca un cuerpo específico de directores.

El trabajo que presentamos a continuación se contextualiza en Castilla y León, una comunidad autónoma con unas características geográficas y demográficas muy singulares que parecen contribuir a los problemas anteriormente descritos, en relación con la falta de candidaturas para la dirección de centros escolares. En concreto, la gran superficie que ocupa, la baja densidad de población y el elevado número de municipios rurales, especialmente en provincias como Palencia, Soria o Zamora, provocan una serie de circunstancias como la dispersión poblacional, la falta de servicios, la despoblación, la disminución de matrícula y, por consiguiente, ciertas dificultades para la estabilidad del profesorado.

Dentro de Castilla y León, investigaciones recientes en la comunidad autónoma (Vega et al., 2022) identifican retos importantes: la gestión de recursos (materiales y humanos, pidiendo reducción de ratios y personal de apoyo), la formación y desarrollo profesional (demandando formación continua atractiva, motivante, actualizada, interdisciplinar y específica para la función directiva), la inclusión educativa (faltando preparación y recursos para hacer efectivo este enfoque pedagógico), las relaciones con el entorno socioeconómico e institucional (necesidad de vínculos sólidos con familias, empresas, universidades), la burocracia y carga administrativa (que resta tiempo al liderazgo pedagógico), y la estabilidad de las políticas educativas (reivindicando un pacto educativo).

Aunque existen estudios sobre la dirección escolar en España y algunos se contextualizan en Castilla y León de forma general, el análisis realizado sobre el estado de la cuestión revela una carencia muy importante: hay pocas investigaciones que tomen como fuente la voz de los propios afectados y que analicen las causas de esta

situación. Y siendo más específicos, no se presentan estudios concretos sobre la provincia de Palencia, ni se toman como muestra centros educativos, directores o agentes de la comunidad educativa de dicha autonomía en la mayoría de los trabajos consultados. La investigación de Montero (2006) incluye comparativas entre comunidades, pero no se centra en Palencia.

Esta falta de documentos específicos sobre la situación de la dirección escolar en la provincia de Palencia, los problemas concretos a los que se enfrentan sus directores y la percepción de la inspección educativa y los propios directores sobre la falta de candidatos y los desafíos del puesto, son las principales líneas temáticas a las que este TFM pretende dar respuesta.

Objetivos

El objetivo general de la investigación es:

- Analizar la situación de la dirección escolar en centros públicos de la provincia de Palencia.

A partir de este objetivo general, se plantean algunos objetivos específicos:

- Identificar los principales problemas y desafíos que afectan a la dirección de centros escolares de Palencia.
- Conocer los miedos percibidos por los directores en el desempeño de sus funciones desde su propia mirada.
- Plantear algunas sugerencias de mejora propuestas por la inspección educativa y los directores encuestados.

Justificación académica

La investigación que presentamos queda regulada por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Este Real Decreto, en su artículo 17, presenta las directrices para el diseño de los planes de estudio de los Másteres Universitarios y algunas normas en relación con el Trabajo Fin de Máster.

Este trabajo, además, se regula por el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM en la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012.

Asimismo, esta investigación se enmarca en el Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y programas educativos, de la Universidad de Valladolid. El estudio contribuye con las siguientes competencias del Título:

CB6 - Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

CB8 - Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

CB9 - Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

CE11 - Conocer y mantener actualizada la información sobre el sistema educativo y su contexto, así como, el marco jurídico-normativo para asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

CE12 - Conocer y analizar críticamente los diferentes modelos teórico-prácticos de intervención en centros educativos desde una perspectiva de supervisión, evaluación y asesoramiento a partir del análisis, interpretación y aplicación de la normativa y directrices en la actuación de la inspección y en la dirección de centros educativos de manera flexible, eficaz y equitativa.

CE12-bis - Aplicar modelos de supervisión y control, en el ámbito pedagógico, curricular y organizativo, para mejorar el funcionamiento de los centros educativos y de los programas implantados.

Además, el estudio parte de una de las líneas de investigación propuestas en el Proyecto de Innovación Docente Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas, de la Universidad de Valladolid, en el que participamos desde el inicio de la investigación.

Interés personal por la temática

El tema central de este trabajo nace de mi vocación e interés por la docencia, actividad que desempeño con gran entusiasmo. Pero, además, por mi preocupación por la estabilidad del sistema educativo en Palencia, mi ciudad natal. Concretamente, por la realidad que desde hace unos años observamos en cuanto a la falta de candidaturas a la dirección escolar en centros públicos. Esta situación es una realidad que se vive cada año y curso escolar en la comunidad autónoma de Castilla y León y, particularmente, en la provincia de Palencia, donde el número de vacantes sin cubrir y los nombramientos “de oficio” son una práctica habitual.

El interés por el tema surge de una forma más profunda en el curso 2022-2023, tras observar las resoluciones de selección de candidatos en la provincia de Palencia y advertir que las solicitudes a numerosos centros quedaban desiertas. También algunos artículos de prensa recogían las preocupaciones de los propios profesionales, mencionando ya la carga de trabajo, las responsabilidades o la falta de apoyo, entre otras cuestiones, lo que nos motivó a seguir indagando sobre las causas de esta problemática.

Desde el punto de vista educativo y el sistema que lo configura, el director es una persona clave en cualquier centro escolar para lograr una exitosa organización y coordinación del mismo. De igual forma, se percibe como el impulsor de las líneas pedagógicas que contribuyen al éxito académico de los alumnos. No obstante, la realidad nos muestra que, entre los profesionales de la educación, este cargo produce un desgaste personal, entre otros motivos, por la carga burocrática y administrativa y el escaso reconocimiento social.

Esta investigación pone el foco en comprender esta situación desde la visión de los protagonistas; por un lado, los directores de los centros escolares públicos de la provincia de Palencia, y por otro, la inspección educativa. No se pretende únicamente hablar de cifras, sino ahondar en los miedos y desafíos que provocan esta situación.

Otro de los aspectos que han contribuido al interés por desarrollar esta investigación es el escaso número de investigaciones científicas sobre este tema en el contexto específico de Palencia. Este motivo nos hace pensar en la valiosa contribución que puede aportar al campo de estudio de la dirección escolar nuestra investigación.

Para terminar, como profesional de la educación, hay un interés último en el desarrollo de esta investigación que es poder contribuir a la reflexión sobre cómo mejorar la figura del director escolar, hacer que su acceso sea más atractivo y motivador, así como ofrecer posibles soluciones que aseguren que los centros escolares cuenten con personas formadas y motivadas por ejercer el liderazgo de la institución escolar. En este sentido, cobran especial importancia las palabras de Murillo (2018), quien señala:

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son un elemento fundamental que determina la existencia, la calidad y el éxito de procesos de cambio en la escuela. (p.2)

Con esta convicción, se espera que esta investigación no solo contribuya al conocimiento académico, sino que también sirva como una herramienta práctica y reflexiva para avanzar hacia una dirección escolar más sólida, atractiva y comprometida con el cambio educativo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El desarrollo del capítulo que presentamos a continuación recoge el objeto de estudio de nuestro trabajo. Para ello, nos basamos en este primer momento en la exposición de una fundamentación teórica que justifique nuestra investigación y posterior análisis. Este marco teórico se estructura en tres apartados. En primer lugar, se aborda, en un primer momento, la dirección escolar en España, a continuación, nos centramos en el acceso a la dirección de centros escolares, para seguir con los problemas y desafíos a los que se enfrentan los directores y las directoras, y, por último, presentamos la situación en el marco de Castilla y León.

1.1. LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN ESPAÑA

Parece oportuno comenzar este capítulo que fundamenta nuestro trabajo abordando qué entendemos por dirección escolar. Una primera aproximación al concepto de dirección la podemos encontrar en los distintos significados de la expresión que recoge el diccionario. En él aparecen tres acepciones. La primera hace referencia a la idea de que dirigir es hacer que una persona o cosa se encamine a un lugar o fin determinado. También es enderezar, llevar rectamente una cosa hacia un término o lugar señalado. Por último, dirigir significa guiar, mostrando o dando las señas de un camino (Casares, 1979).

En el caso de la dirección de centros escolares, el término dirigir adquiere otra dimensión. Dirigir un centro escolar implica gestionar, liderar y representar la institución, así como impulsar estrategias pedagógicas y garantizar el éxito académico y personal del alumnado (Egido, 2006).

Tomando como base una definición como la anterior, podemos acordar que el director es la persona que debe organizar y coordinar la actividad general del centro (gestionar tiempos, recursos, espacios, participación, etc.). Además de desempeñar tareas de gestión, el director debe realizar tareas de coordinación y funciones de liderazgo pedagógico.

En definitiva, y como ha señalado Gimeno (1995), un buen líder escolar es aquel que tiene una gran dominio e influencia sobre la escuela. En este sentido, Fernández et al. (2002) proponen tres funciones esenciales: 1) Misión y visión de la organización; 2) Liderazgo educativo; y 3) Funciones de gestor moderno.

El director ejerce un rol dual en la medida en que, al tiempo que ha de gestionar el centro, también ha de liderarlo, aunque tal liderazgo no necesariamente es una parcela exclusiva de los directores.

Una vez introducida una aproximación a lo que se entiende por la dirección en general y la dirección de un centro escolar en particular, conviene hacer un breve recorrido histórico por la dirección de centros en España, observando la evolución y los cambios sufridos en este rol directivo.

Un excelente estudio histórico sobre la introducción del director escolar en España lo encontramos en Viñao (1990). El autor señala que en las primeras regulaciones se le

asignan al director tareas administrativas (matrícula, registros, control de asistencia), pedagógicas (organización de actividades, programas escolares), académicas (organización de las fiestas escolares) y económicas. Y, por último, pone de manifiesto como, desde el comienzo del nacimiento de esta figura, al director le han acompañado diversos problemas, entre los que se encuentran la falta de definición de sus funciones, las relaciones profesionales con otros docentes y la selección de esta figura.

Si ponemos nuestra mirada en el siglo XX, apreciamos algunos cambios en las funciones y la selección de directores. En la etapa de educación primaria la aparición de esta figura se remonta a finales del siglo diecinueve, con la Ley Moyano (1857) y la creación de la escuela graduada (Arias et al., 2006).

En 1898 aparece por primera vez en el BOE la figura del director, aunque no es hasta 1905 cuando se hace efectivo su funcionamiento y se extiende a las escuelas públicas. Fue con la Real Orden de 10 de marzo de 1911 cuando se especificaron por primera vez cuáles eran las funciones del director. Este proceso terminó en 1918, cuando el Reglamento de las Escuelas Graduadas determinó el procedimiento para la selección de directores. Ambas normativas construyen un perfil del director que es maestro a su vez, que no necesita una formación específica para optar al cargo, pero sí experiencia previa como docente, y que debe actuar bajo el asesoramiento de la junta de profesores. Su designación es competencia directa del Ministerio de Educación, sin tener en cuenta las opiniones del claustro de profesores del centro. Las funciones del director establecidas por este Reglamento son muy variadas; sin embargo, durante este periodo se desarrollan principalmente funciones administrativas y representativas, dejándose al margen labores de carácter pedagógico, como la supervisión de la actividad docente, la elaboración de programas o la formación de los maestros (López Yáñez et al., 2003; Arias et al., 2006).

Con la Segunda República los requisitos de acceso a la dirección fueron modificados, siendo necesario superar tres pruebas en los centros de más de seis grados (ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía, desarrollo de un tema sobre legislación u organización escolar y exposición de una lección ante un grupo de alumnos). En las escuelas más pequeñas la elección estaba en manos de la administración, siguiendo las propuestas de los docentes del centro y la inspección (García, 2014). Así, la función directiva empieza a manifestarse como un puesto de responsabilidad y coordinación cuando surge el agrupamiento escolar y varios profesores tienen que trabajar juntos, y será recogida como norma en 1918 cuando se aprueba el reglamento de escuelas graduadas y aparece la figura del “maestro director”.

En 1938, aún en plena Guerra Civil, se lleva a cabo una depuración del funcionariado público y se produce un control político por el estado. El director es nombrado por el Ministerio. En 1945, con la Ley de Educación Primaria, el director tendrá la responsabilidad de regular la vida del centro (Navareño, 2012). Se opta en este momento por un modelo autoritario, burocrático y de gestión.

La evolución de la figura del director escolar en España ha sido significativa desde mediados del siglo XX. En sus inicios, los directores escolares tenían un papel predominantemente administrativo, enfocado en la gestión burocrática del centro. Sin embargo, con la reforma educativa de 1970 y la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, la dirección escolar comenzó a asumir un rol más integral que incluía tanto la gestión administrativa como el liderazgo pedagógico.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002 y la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 reforzaron la importancia del liderazgo pedagógico del director. Estos cambios legislativos estaban orientados a garantizar que los directores poseyeran las habilidades necesarias para liderar equipos educativos y mejorar los resultados académicos (Bolívar, 2006).

La LOCE realiza un cambio importante en el modelo de dirección, optando por potenciar la figura del director desde un perfil más profesional y otorgando al Consejo Escolar y al Claustro de profesores la característica de ser un órgano de participación y no de gobierno. Así mismo, en cuanto a la selección del director, esta ley establece que esta función debe realizarse mediante concurso de méritos a través de una comisión que se constituye en el centro y en la que participan todos los sectores de la comunidad.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 subrayó aún más esta tendencia, estableciendo un marco claro para las funciones y responsabilidades de los directores escolares. Esta norma otorgó funciones superiores a los directores, como aprobar proyectos y normas, programaciones generales anuales, u obtener recursos complementarios, entre otras (artículo 132), lo que supuso recuperar cuotas de poder en la toma de decisiones del centro.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), permite ceder algunas funciones de los directores en favor del Consejo Escolar. Se recuperan por parte de los órganos colegiados (Claustro y Consejo Escolar) cuotas de participación y responsabilidad, transferidas desde la dirección, lo que supone un nuevo modelo más participativo por parte de la comunidad y menos gerencial. Entre las competencias que se suprimen con esta normativa, destacan (art. 132): Aprobar los proyectos y las normas; Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente; Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen; o aprobar la obtención de recursos complementarios.

En nuestros días, la dirección escolar en España es un pilar fundamental que desemboca en el buen funcionamiento y la calidad de cualquier institución educativa. Su papel trasciende la mera gestión administrativa, abarcando el liderazgo pedagógico, la construcción de un clima escolar positivo y la promoción de la mejora continua.

A partir de esta idea, conviene profundizar en las funciones que desempeñan actualmente los equipos directivos:

A) Liderazgo pedagógico

Según Bolívar (2012), el liderazgo pedagógico se centra en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, influyendo en las creencias, actitudes y prácticas de los docentes. La dirección escolar debe ser un referente pedagógico, impulsando la innovación y la mejora de la práctica docente. Esto implica fomentar la formación continua del profesorado, promover la colaboración entre docentes y evaluar el impacto de las estrategias pedagógicas.

Uno de los factores importantes en todo líder pedagógico es la búsqueda de estrategias que impulsen la formación continua del profesorado. La adquisición de conocimiento es un valor en cualquier institución, más si cabe en cualquier institución educativa, por lo que la formación basada en las necesidades de cada centro y los desafíos que cada periodo evolutivo presenta debe ser un pilar fundamental de cualquier líder.

También, el líder pedagógico se debe erigir como una persona con capacidad de escucha e interés en conseguir la colaboración entre docentes. El trabajo en equipo es la consecuencia que se desprende de un exitoso liderazgo.

No sería adecuado hablar de liderazgo si este no lleva implícita su propia evaluación. Conocer las fortalezas, pero también las debilidades propias y de las personas que le rodean, del equipo humano, del progreso de las medidas implementadas o del éxito escolar de los alumnos son prácticas obligatorias de cualquier director líder.

B) Gestión administrativa

La dirección escolar es responsable de la gestión eficiente de los recursos humanos, materiales y financieros del centro. Esto incluye la elaboración del presupuesto, la gestión del personal, la organización de los espacios y la supervisión del cumplimiento de la normativa. En este sentido, la dirección debe garantizar el funcionamiento eficaz del centro, optimizando los recursos disponibles y asegurando el cumplimiento de la normativa vigente (Murillo et al., 2006).

Ese funcionamiento eficaz y la optimización de los recursos abarca desde la asignación de tareas hasta la resolución de conflictos en el ámbito de los recursos humanos. También la adquisición de material didáctico y el mantenimiento de las instalaciones en lo que a la gestión de los recursos materiales se refiere. Además, implica la elaboración del presupuesto del centro, con sus ingresos y gastos y la rendición de cuentas, siempre con transparencia.

C) Construcción del clima escolar

La consecución de un buen clima laboral es esencial en cualquier organización, por lo que la escuela no está exenta de conseguir ese objetivo. Un buen clima de trabajo y, por tanto, un buen clima escolar, nace a partir de la creación por parte de un director con liderazgo, de espacios de diálogo y convivencia, de una educación transversal en valores.

Para crear un buen clima se deben atajar los conflictos que puedan surgir en un centro escolar. Esto se logra al desarrollar planes y programas eficaces que sirvan para prevenir dichos conflictos, utilizando técnicas de mediación que se pueden implementar en toda la comunidad educativa, o si fuese necesario, implementando protocolos de actuación en caso de situaciones de acoso o violencia.

Un buen director ha de tener en cuenta que el clima escolar es el conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos de los miembros de la comunidad educativa respecto al ambiente de aprendizaje y convivencia (Bisquerra, 2009). Por esta razón, es fundamen-

tal dar voz y espacio a todos los implicados en un centro escolar: alumnos, familias y docentes.

D) Relación con la comunidad

Una de las funciones esenciales de cualquier líder escolar es mantener la sintonía con todos aquellos agentes involucrados en la vida de un centro. Así, la dirección escolar debe establecer puentes de comunicación y colaboración con las familias, las instituciones locales y otros agentes externos. Esto implica la organización de actividades conjuntas, la difusión de información relevante y la participación en redes y proyectos educativos. Mantener una buena relación con la comunidad ayuda a la dirección a establecer alianzas estratégicas con otros actores sociales, potenciando el impacto del centro en su entorno (Gairín, 2001).

Otro de los temas que podemos mencionar sobre la dirección escolar en nuestros días, tiene que ver con las tendencias actuales que se presentan en la dirección escolar. La realidad de los centros educativos no está apartada de la realidad social y los cambios y avances tecnológicos que van surgiendo cada poco tiempo. Los nuevos tiempos demandan una sociedad más democrática y participativa, por lo que la dirección escolar está evolucionando hacia un modelo más participativo, colaborativo y centrado en el aprendizaje. Estos modelos ya cuentan con prácticas reales que desde diferentes instancias escolares se empiezan a implementar. Así, vamos a realizar un repaso por algunas iniciativas y proyectos que marcan estas tendencias en la dirección escolar:

Los retos que propone cualquier profesión como consecuencia de los cambios sociales, sus necesidades, su diversidad, requieren estar actualizados (Martínez-Mínguez et al., 2019). Cabe destacar en este momento, la puesta en marcha por parte de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, de la Escuela de Equipos Directivos, planificada durante los recientes cursos escolares a través de su centro de formación regional (CRFP). Entre sus objetivos principales podemos citar algunos como base de algunas de las tendencias actuales en la dirección escolar, por ejemplo:

- Realizar diagnósticos periódicos de la situación de los equipos directivos en sus centros, de sus fortalezas, potencialidades y de sus demandas.
- Identificar, fomentar y divulgar buenas prácticas de experiencias que puedan trascender a los centros y extenderse al resto de comunidades educativas.
- Crear redes de centros con equipos directivos comprometidos con la innovación y la calidad de la enseñanza.
- Promover la capacitación y el prestigio para que los equipos directivos inicien su transformación en el desempeño del liderazgo pedagógico y una gestión eficiente de los recursos en beneficio de los resultados educativos del alumnado.
- Planificar la sostenibilidad de los cambios que permitan la mejora de las prácticas de los equipos directivos.
- Evaluar el impacto de los cambios propuestos en los centros y en los resultados.

Siguiendo este ejemplo, a nivel institucional, el Instituto Nacional de las Administraciones Públicas mediante el Real Decreto-Ley 6/2023, de 19 de diciembre, y su desarrollo a través de la Orden Ministerial TDF/379/2024, de 26 de abril, avanza cómo deben

ser las áreas competenciales dentro de un marco básico de competencias directivas y de las necesidades formativas de los equipos directivos. Este marco básico establece las siguientes competencias:

- Liderazgo transformador
- Gestión de estrategias de proyectos
- Comunicación y relaciones interpersonales
- Adaptabilidad y toma de decisiones
- Compromiso con el servicio público y ética profesional

Unas áreas competenciales que dan mayor importancia a las relaciones, la adaptabilidad y el liderazgo, frente a una formación basada en planteamientos institucionales, normativos y de gestión (Sánchez, 2024) y que, consecuentemente, ponen de manifiesto las tendencias actuales que desde la dirección escolar se pretenden desarrollar en el momento de nuestra historia actual.

El Marco Español para la Buena Dirección escolar (MEBD) elaborado por directores, apoyado por diferentes asociaciones nacionales (FEDADi, FEDEIP, FEA), y coordinado por José Antonio Martínez Sánchez y Antonio Bolívar Botía, ha trazado de acuerdo con algunas de las tendencias de la investigación internacional, las cinco dimensiones que recogen lo que se ha considerado son los cinco ámbitos de actuación de la dirección de un centro escolar:

Metas e intervenciones estratégicas. Todos los marcos, así como los hallazgos de la investigación, sitúan en primer lugar la necesidad de que el centro escolar y su dirección cuenten con una misión, unas metas, o un proyecto. Las principales competencias que se deben desarrollar son liderar la planificación institucional; desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional; e impulsar la evaluación y la gestión del cambio.

La dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar. Esta dimensión se refiere a aquellos procesos específicos de los centros referidos a la gestión y funcionamiento cotidiano del centro escolar. La dirección escolar tiene que garantizar las condiciones que aseguren los aprendizajes de calidad de todo el alumnado, orientando todos los recursos y energías a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Seguramente, por su amplitud de tareas, en su desarrollo posterior, deberá subdividirse en varias competencias. La principal competencia que desarrollar es la de favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado.

El liderazgo pedagógico. Esta dimensión integra dos líneas de acción claves de un liderazgo pedagógico: liderazgo distribuido; y apoyo y acompañamiento al profesorado, que tendría su máxima expresión en hacer del centro una comunidad profesional de aprendizaje. Se promueve la distribución del liderazgo entre los miembros de la comunidad educativa, potenciando la autonomía y la responsabilidad de los equipos docentes. Pretende poner de manifiesto que el ejercicio de un liderazgo pedagógico es un factor crítico en la mejora de la educación. Y para conseguir esa capacidad de mejora, el liderazgo ha de estar distribuido o compartido entre todos los miembros, haciendo del centro un proyecto conjunto de acción.

Actualmente, dirigir o gestionar un centro escolar no puede depender de una sola persona o del equipo directivo. Como sabemos, más bien, el ejercicio de un liderazgo pedagógico consiste en distribuir o compartir tareas y responsabilidades, que hagan crecer el centro como organización. Equipos directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. Por eso, una primera competencia profesional es promover el liderazgo distribuido.

De esta dimensión obtenemos las siguientes competencias profesionales: promover el liderazgo distribuido, gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado y promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje.

Participación y colaboración: gestión del clima institucional. Se pretende conseguir la participación democrática de la comunidad educativa en la escuela promoviendo la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos. Quizá podemos enmarcar esta idea como parte interna de lo que significa un buen liderazgo distribuido, pero no por ello debemos dejar de mencionarlo como tendencia casi social a nivel global y, por tanto, tendencia desde las direcciones escolares. En el MEBD nos exponen algunas ideas sobre esta corriente argumentando que la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas y de convivencia en los centros es algo que depende de los equipos directivos, que debe garantizar un clima de convivencia aceptable.

Entre las competencias que serían deseables desarrollar nos encontramos con: impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa; promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración y el reconocimiento a la diversidad.

Normas éticas y profesionales: en un quinto lugar podemos añadir una tendencia que se suele incluir en los marcos normativos de forma implícita pero nunca se menciona como son las normas éticas y profesionales.

Las competencias profesionales que persiguen en esta tendencia no son otras que actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo con normas profesionales que promuevan el éxito académico de todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa; y colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora.

1.2. EL ACCESO A LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

La dirección de los centros educativos no dista de la dirección de cualquier institución en cuanto al objetivo de ofrecer a su organización un lugar de calidad. En concreto, en un centro escolar, la dirección es el primer factor hacia la búsqueda y la mejora de la calidad del sistema educativo. Como ya ha quedado recogido en líneas anteriores, los directores y las directoras desempeñan diversas funciones que implican desde la gestión administrativa hasta la difícil tarea de ser líderes pedagógicos, impulsando cambios y fomentando un clima escolar positivo para el aprendizaje.

El acceso a la dirección escolar ha sufrido a lo largo del tiempo los vaivenes de los cambios legislativos que en materia educativa se han ido dando en nuestro país. En los siguientes párrafos se mostrará un análisis general de la legislación educativa sobre el acceso a la dirección escolar en España. Desde los comienzos del sistema educativo español, la figura del director ha vivido transformaciones significativas en cuanto a sus funciones y la forma de acceso al puesto. Inicialmente, el acceso podía estar más vinculado a criterios de antigüedad o designación directa, evolucionando hacia sistemas que incorporaban la participación de la comunidad educativa y la presentación de proyectos de dirección.

En Murillo (2006) podemos ver un recorrido por la dirección escolar en las leyes educativas españolas del siglo XX. De este modo, la evolución de la dirección escolar en España durante el siglo XX ha experimentado una gran transformación, marcada por diferentes formas de entender la dirección y, por consiguiente, diferentes modelos de gestión.

La primera norma que hace referencia a la figura del director en España surge con la Real Orden de 9 de marzo de 1918, que estableció el Reglamento de Escuelas Graduadas. Es en este momento cuando se crea la figura del "maestro-director", un docente que asumía tareas de dirección sin una formación específica para ello, alternando ambas funciones.

Posteriormente, bajo el régimen de la dictadura franquista se produjo una primera regulación más formal de la dirección escolar en la educación primaria, a través de la Ley de Educación Primaria de 1945. Esta ley establecía en su artículo 68 que para el perfeccionamiento intelectual y profesional del maestro el Ministerio podía conceder licencias de estudios para, entre otros cursos, los de preparación de directores de grupos escolares y en particular los de carácter selectivo. Un hecho relevante fue la aprobación del Reglamento de Directores Escolares en 1967, que reguló las condiciones, funciones y acceso al cargo, sentando incluso las bases para un Cuerpo de Directores de Primaria. Sin embargo, este concepto más profesional de la figura del director se abandonó con la Ley General de Educación de 1970 y su desarrollo normativo de 1974, que eliminó dicho cuerpo y reguló de nuevo el ejercicio de la función directiva.

Con la llegada de la democracia en 1978, la participación y los procesos democráticos se convirtieron en pilares fundamentales. La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) estableció un modelo de dirección distinto, incorporando la elección del director por el Consejo Escolar del centro, lo que supuso un avance significativo al depositar la responsabilidad de la elección en un órgano representativo de la comunidad educativa (artículos 37 y 46).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, también influyó en la gestión al crear la figura del "administrador" y al otorgar mayor relevancia al equipo directivo, reconociendo la dirección como un factor esencial para la calidad de la enseñanza. La LOGSE supuso un avance en el concepto de autonomía de los centros y otorgó un mayor protagonismo al proyecto educativo. En relación con la dirección, introdujo elementos de participación de la comunidad educativa en el proceso de selección.

Finalmente, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) de 1995 introdujo un cambio importante al establecer que el director sería elegido por mayoría absoluta del Consejo Escolar de entre aquellos profesores previamente acreditados por la administración educativa (artículo 17). Esta medida buscaba combinar la participación y autonomía de los centros con la garantía de una formación y competencias mínimas para el ejercicio de la función directiva. La LOPEG también amplió la duración del mandato del director, buscando una mayor estabilidad en los centros.

De esta forma, a lo largo del siglo XX se han configurado modelos opuestos de dirección escolar. En los inicios y hasta 1945 no había. El director era un docente nombrado sin criterios específicos y sin un perfil concreto. La LGE de 1970 regula que los directores sean elegidos por el claustro, pero se combina con la existencia de directores procedentes del cuerpo. Esto supone un primer paso para la finalización del modelo anterior. En 1985 la LODE da un giro radical al planteamiento, fomentando la participación de la comunidad en el gobierno y gestión de los centros, así como en la elección del director o directora. La LOPEG, por su lado, disminuye el poder de participación de la comunidad en la elección del director intentando darle un perfil más profesional.

Reformas educativas posteriores, como la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), y la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), han seguido perfilando el modelo de acceso y las responsabilidades de los equipos directivos.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) estableció el marco general para el acceso a la dirección de los centros educativos públicos en España. Desarrollada posteriormente por normativa específica en cada Comunidad Autónoma, la LOE introdujo un sistema de selección basado en la valoración de méritos académicos y profesionales, la experiencia docente, el ejercicio de funciones directivas, la presentación y defensa de un proyecto de dirección y, en algunos casos, una entrevista personal. Según la LOE, la selección y nombramiento de directores de los centros públicos se elige mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que imparten alguna de las enseñanzas del centro, de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad y en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa (art. 133). Además, se pide expresamente la presentación de un proyecto de dirección que incluye, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo (art. 134). La selección se realiza en el centro por una Comisión constituida por representantes de la Administración educativa y del centro correspondiente. La Ley determinaba que al menos un tercio de los miembros de la comisión debía ser profesorado elegido por el Claustro y otro tercio elegido por y entre los miembros del Consejo Escolar que no fuesen profesores. “Primero se considerarán las candidaturas del propio centro y, en ausencia de candidatos del centro o cuando estos no hayan sido seleccionados, la Comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros” (art. 135).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) introdujo modificaciones muy importantes en los gobiernos de los centros, dándole mayor poder a la figura del director en contraprestación de las competencias del

Consejo Escolar. El artículo 132 de la LOE, modificado por la LOMCE, amplió sustancialmente las competencias del director, otorgándole la responsabilidad de adoptar las decisiones y llevar a cabo las actuaciones necesarias para el buen funcionamiento del centro. Algunas de estas decisiones podían ser la de proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, la designación y cese del tutor o de otros profesores, y la adopción de decisiones sobre la gestión de recursos humanos y materiales. La LOMCE, por tanto, promovió un modelo de dirección con mayor autonomía y capacidad de decisión unipersonal. También buscó profesionalizar la figura del director, estableciendo requisitos más rigurosos y otorgando a la Administración un papel más determinante en el proceso de selección, primando los méritos y la evaluación del desempeño docente.

La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) elimina algunas de las medidas introducidas por la LOMCE y busca de nuevo un mayor reparto en la toma de decisiones a favor, de nuevo, de los órganos colegiados. Se modifican los artículos 127 y 132 de la LOE, devolviendo al Consejo Escolar algunas de las competencias, como la aprobación del proyecto educativo y las normas de convivencia. La LOMLOE vuelve a modificar el artículo 134 de la LOE, buscando un equilibrio entre los criterios de idoneidad y la participación de la comunidad educativa en el acceso a la dirección escolar.

El proceso de selección suele ser convocado por la administración educativa y en él participan diferentes órganos y agentes de la comunidad educativa, como el consejo escolar del centro y representantes de la propia administración. La composición y el peso de estos órganos en la valoración de las candidaturas pueden variar entre comunidades autónomas.

Un elemento central del proceso de acceso es el proyecto de dirección. Este documento, elaborado por el candidato, debe recoger los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del proyecto para el centro. La valoración de este proyecto es fundamental, ya que permite evaluar la capacidad del aspirante para liderar y gestionar un centro educativo, así como su conocimiento sobre el contexto escolar y sus propuestas de mejora. Además del proyecto, se valoran los méritos de los candidatos, que pueden incluir la formación académica (titulaciones, postgrados, cursos...), la experiencia docente previa, la participación en proyectos de innovación o investigación, y el desempeño de otros cargos de responsabilidad en el ámbito educativo.

Finalmente, el proceso puede incluir una entrevista ante una comisión de selección, donde el candidato tiene la oportunidad de exponer y defender su proyecto, así como responder a preguntas relacionadas con la gestión y el liderazgo educativo.

1.3. PROBLEMAS Y DESAFÍOS

A pesar de los avances normativos vistos anteriormente y la presencia del papel de la dirección escolar en diversos estudios que buscan mejorar el rol del director, siguen existiendo una serie de problemas y desafíos en el acceso a esta función en España que se desprenden de los diversos documentos analizados.

Identificando los principales problemas y desafíos que persisten en la actualidad, trataremos de plasmar la evolución de la dirección escolar, las características del

sistema de acceso, las competencias necesarias para llevar a cabo la dirección y las problemáticas existentes, la formación y el apoyo recibido por parte de la administración educativa, con el objetivo de comprender la situación actual y encontrar posibles soluciones. Algunos de los más significativos son:

A) La falta de candidaturas

Uno de los problemas principales que hemos observado en diferentes territorios y que parecen ser un problema arrastrado durante mucho tiempo es la falta de candidaturas para ocupar los cargos directivos en los centros escolares públicos. El Consejo Escolar de Estado ya ponía de manifiesto esta escasez en 1994 (Serrano, 2017), y recientes investigaciones (Serrano et al., 2017; López-López et al., 2024) indican que, tras varias reformas educativas, esta situación continúa siendo preocupante. En el País Vasco, por ejemplo, una investigación (Jáuregui, 2010) señala que aproximadamente la mitad de los directores son obligados a aceptar el cargo por parte de la Administración.

Este problema que atraviesa la escuela pública nos lleva a cuestionarnos las razones por las que sucede esto, encontrando que los motivos son diversos. En primer lugar, se señalan los bajos niveles de satisfacción, así como la falta de incentivos de cualquier índole asociados al cargo. Las responsabilidades y la carga de trabajo de un director son elevadas, mientras que el reconocimiento y la compensación, tanto económica como social, a menudo no se corresponden con este esfuerzo. En segundo lugar, las dificultades propias de la función directiva también desincentivan a muchos docentes a presentarse como candidatos. Los directores deben conciliar tareas pedagógicas, de gestión administrativa, de liderazgo del equipo docente y de relación con la comunidad educativa, en un contexto a menudo complejo y con recursos limitados, pues se debe atender a la diversidad del alumnado, garantizando la igualdad de oportunidades y la inclusión de todos los estudiantes. Una investigación llevada a cabo por Rodríguez et al. (2013) en 170 centros de la Comunidad Autónoma de Canarias destaca el limitado tiempo para las tareas de dirección, la dificultad para la innovación escolar, la abundante carga de tareas administrativas y los problemas que se presentan para conseguir la cooperación de padres y profesores. La dirección escolar debe gestionar múltiples tareas y responsabilidades, lo que exige una gran capacidad de organización y gestión del tiempo. En tercer lugar, los sistemas de acceso en sí mismos pueden generar desinterés. Procesos que se perciben como excesivamente burocráticos, poco transparentes o influidos por factores ajenos a la capacidad pedagógica y de gestión pueden disuadir a posibles candidatos.

B) El proceso de selección y el proyecto de dirección

El propio proyecto de dirección que se debe elaborar para el acceso al cargo es un documento valioso para evaluar las capacidades de liderazgo de los candidatos, pero la redacción desde un punto de vista realista, su elaboración y valoración también presentan desafíos. El proyecto de dirección se vertebraliza como un documento donde el candidato plasma su visión para el centro, analiza su realidad, define objetivos y propone líneas de actuación en diferentes ámbitos, como el pedagógico, el organizativo, el de convivencia y el de gestión de recursos. La elaboración de este proyecto requiere un profundo conocimiento del centro y de su contexto, así como la capacidad de liderazgo y de planificación estratégica. En este sentido, en algunos casos, se critica la excesiva formalidad del documento en detrimento de la visión pedagógica y la

viabilidad de las propuestas. Además, la valoración de los proyectos y de los méritos puede ser percibida como subjetiva o poco equitativa, generando desconfianza en el proceso.

La participación de diferentes agentes en la selección de los candidatos, aunque en principio es positiva para garantizar una visión más diversa y democrática, puede también generar tensiones o diluir la responsabilidad en la elección del candidato más adecuado. La LOMLOE establece la participación de la comunidad educativa en el proceso de selección de directores a través del consejo escolar. Sin embargo, la forma y el alcance de esta participación pueden variar. En algunos casos, la participación se limita a la emisión de un informe no vinculante, mientras que en otros el consejo escolar tiene un mayor peso en la decisión final. Una investigación enfocada en el estudio del liderazgo distribuido llevada a cabo en 10 escuelas e institutos de Andalucía (Murillo, 2017), concluyó que los equipos directivos se consideran promotores de la participación, pero encuentran dificultades para mejorarla y lograr que las familias se sientan parte de la escuela. El equilibrio entre la participación de la comunidad educativa y la necesidad de garantizar la elección de candidatos con las competencias adecuadas sigue siendo un desafío.

C) Requisitos y competencias para la dirección

La búsqueda de un verdadero liderazgo pedagógico parece ser imprescindible para que los requisitos de acceso y los procesos de selección otorguen mayor peso y valoren adecuadamente las competencias en este ámbito. En este sentido, tal y como se valoran la experiencia docente y la formación académica, en ocasiones se echa en falta una mayor atención a las habilidades de liderazgo, la capacidad para gestionar equipos, promover la innovación y generar un clima de colaboración en el centro (Martínez-Valdivida, 2018).

Además, en relación con la búsqueda de un rol más profesional de la figura del director escolar, podemos señalar cómo la falta de una capacitación profesional específica y obligatoria previa al acceso al cargo es otro desafío importante. En esta línea, algunas comunidades autónomas ofrecen programas de formación para aspirantes a la dirección, pero la realidad es que estos no siempre son suficientes para preparar a los futuros directores para la complejidad de sus funciones.

D) Formación y apoyo a los directores

Una vez que acceden al cargo, los directores necesitan un apoyo continuo y una formación permanente que les permita desarrollar sus competencias y afrontar los retos del día a día. La investigación de Marina et al. (2015) subraya la importancia de la formación y el apoyo por parte de la administración como aspectos clave en la evolución del modelo directivo. Sin embargo, en la práctica, este apoyo y formación pueden ser insuficientes o no estar adecuadamente adaptados a las necesidades reales de los directores.

Si los futuros docentes no reciben una preparación básica en liderazgo durante su formación inicial, es más difícil que desarrollem el interés y las competencias necesarias para aspirar a la dirección en el futuro. En la actualidad, el acceso a la dirección va ligado a la superación de un curso de formación regulado en el Real Decreto 894/2014,

de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. Este curso, en su módulo 5, desarrolla cuestiones relativas al liderazgo al abordar los factores clave para una dirección eficaz.

E) Desmotivación e incentivos

Como se ha mencionado, la desmotivación de los docentes para optar a la dirección es un problema central. Este problema está relacionado con la percepción de una alta carga de trabajo, una falta de reconocimiento y unos incentivos insuficientes. Los incentivos no solo deben ser económicos, sino también profesionales, como la posibilidad de acceder a formación específica de calidad, el reconocimiento de la labor directiva en la carrera profesional y la existencia de mecanismos de apoyo y asesoramiento.

Oria (2024) describe las circunstancias en las que se desarrolla la labor de dirección escolar en España y como estas contrastan notablemente con la situación en países como Reino Unido, Francia e Italia. En estos últimos, la profesión de director escolar se perfila como una carrera apetecible y no suelen faltar voluntarios para cubrir los puestos, a pesar de procesos de selección duros o condiciones laborales que no desaniman tanto a los candidatos. En España el puesto tiene poco prestigio, no solo socialmente, sino incluso entre los propios docentes. Los directores disponen de un mínimo margen de maniobra para resolver los problemas diarios de la escuela. Pueden encontrarse en una situación de desamparo legal si ocurre un incidente grave que excede los límites de la escuela y entre en el ámbito jurídico. En este estudio (Oria, 2024) se menciona la desproporción entre las responsabilidades que deben asumir los directores y los medios de que disponen.

En cuanto a los incentivos que podrían contrarrestar esta desmotivación, en España, la remuneración para el director es un complemento sobre el sueldo que venía percibiendo como maestro. A diferencia de Reino Unido, Francia e Italia donde la dedicación es completa, en España corresponde a una liberación a tiempo parcial (en 2000, unas 15 horas semanales). Pero no basta solo con el incentivo monetario para motivar al profesorado. En el Reino Unido y España, se podría incluir la posibilidad de solicitar nuevos destinos más acordes con las preferencias personales como incentivo. Esto ya está institucionalizado en Francia e Italia.

La Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOMLOE) menciona el "reconocimiento de la función directiva". Esta ley solo especifica las consecuencias de una valoración positiva, pero no alude a la posibilidad de recibir una valoración negativa en cuanto a sus funciones. Esto hace que la evaluación sea un puro trámite y no una evaluación formativa que sirva para la mejora. La crisis de la función directiva y la escasa participación en los órganos colegiados han contribuido a que la función directiva haya ido perdiendo atractivo.

F) La necesidad de profesionalizar la función directiva

Una idea que se repite en numerosos textos académicos en los que se estudian aspectos relacionados con la dirección escolar en España es la necesidad de profesionalizar la función directiva. Esta profesionalización implica reconocer la singularidad y la

complejidad del rol del director, dotándolo de un estatus y una formación adecuados a las responsabilidades que por el propio puesto debe asumir. Batanaz (2005) subraya la importancia de la dirección educativa para el sistema educativo y aboga por un acceso a la dirección desprovisto de condicionamientos o dependencias políticas directas, en aras de una revitalización pedagógica de las instituciones escolares.

La Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI) ha publicado documentos exponiendo diferentes estrategias y líneas de actuación para avanzar hacia una capacitación profesional para directores y directoras que contribuya a su desarrollo como líderes pedagógicos, dotándolos de competencias acordes a la complejidad de su entorno de trabajo. Además, podemos mencionar otro intento en la búsqueda de profesionalizar la función directiva como es el Marco Español para la Buena Dirección (MEBD), elaborado con la participación de diversas asociaciones de directivos escolares (FEDADI, FEDEIP, FEA). Este trabajo se diseña a partir de una serie de tendencias internacionales y la propia investigación sobre prácticas de éxito en la dirección, define un perfil de desempeño a través de dimensiones, competencias y prácticas profesionales. Su función es tanto descriptiva de buenas prácticas como prescriptiva en procesos de formación y evaluación, buscando abrir un camino hacia la consolidación de la función directiva como una verdadera profesión en España.

1.4. UNA MIRADA A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES EN EL CONTEXTO DE CASTILLA Y LEÓN

Nos centramos ahora en analizar la relación existente en la dirección de centros escolares y el territorio concreto de Castilla y León por ser la región en la que se centra nuestro estudio. La comunidad castellanoleonesa constituye un territorio muy extenso geográficamente, pero con una baja densidad de población. Además, numerosas poblaciones se encuadran dentro de un entorno rural. En este contexto, la educación en el medio rural contiene desafíos particulares, pero también representa grandes posibilidades que merecen atención.

Un factor crucial que define el contexto de Castilla y León, y por ende sus problemas educativos, es su peculiar geografía y demografía. La región se caracteriza por una enorme dispersión poblacional y una baja densidad, especialmente en provincias como Soria o Zamora, con un porcentaje de población rural significativamente superior a la media nacional. Esta dispersión geográfica plantea desafíos para la planificación y financiación de los servicios públicos, incluyendo la educación. La despoblación es identificada como el principal problema, lo que conlleva una disminución paulatina de la matrícula, afectando de forma particular al medio rural, y dificultando aspectos como la estabilidad del profesorado.

El informe 01/2018 titulado “El medio rural y su vertebración social y territorial”, elaborado por el Consejo Económico y Social de España recoge que la condición docente en el medio rural constituye un aspecto relevante y señala la necesidad de mejorar la estabilidad laboral del profesorado en las zonas rurales. La fluctuación de la tasa de interinidad, mencionada en el contexto general de Castilla y León, puede acentuarse en áreas rurales, afectando la continuidad de los procesos pedagógicos. Además, la formación permanente del profesorado, demandada por los actores educativos como más atractiva, motivante e interdisciplinar, debe considerar las especificidades del contexto rural.

En la consulta de diferentes documentos que fundamenten este capítulo, aunque no exista una bibliografía extensa ni abundante, sí que encontramos diferentes temas que centran la atención o las preocupaciones de los propios actores educativos de Castilla y León recogiendo ideas como la búsqueda por comprender los desafíos a los que se enfrentan los equipos directivos, sus necesidades de formación y apoyo, y su papel en la consecución de una educación de calidad. Además, se explorarán las relaciones de los directivos con el entorno socioeconómico e institucional, su visión sobre la autonomía escolar y pedagógica, y sus demandas para una mejora continua del sistema educativo.

1.4.1. Situación actual de la dirección de centros en el contexto castellanoleonés

Las funciones de la dirección escolar

Las funciones de los equipos directivos de Castilla y León no pueden desviarse de la propia jerarquía legislativa existente a nivel educativo en España. En cualquier caso, la dirección de los centros escolares ocupa un nivel trascendental en la organización de cualquier centro educativo. Los equipos directivos, formados generalmente por el director y el jefe de estudios, y en algunos casos otros cargos, son responsables de la gestión y el liderazgo pedagógico y administrativo de las instituciones educativas.

Así, podemos definir que los equipos directivos en Castilla y León desempeñan las funciones que ya hemos venido definiendo para el conjunto de la nación, sabiendo que estas no se resumen en unas pocas, sino que abarcan desde la gestión de los recursos humanos y materiales del centro hasta la dinamización pedagógica y la promoción de la convivencia, pasando tanto por la gestión del propio mantenimiento del centro como de la gestión de todo el personal. Son responsables de la organización y el funcionamiento general del centro, de la coordinación de los equipos docentes, del seguimiento del currículo y de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, juegan un papel fundamental en el desarrollo de relaciones con las familias, con el entorno socioeconómico y con otras instituciones.

La investigación llevada a cabo por Vega et al. (2022), mediante 59 entrevistas abiertas a actores sociales y educativos en Castilla y León pone de manifiesto que los equipos directivos se perciben a sí mismos como líderes pedagógicos que deben impulsar la mejora continua de la calidad de la educación en sus centros. Esta visión implica no solo la gestión eficiente de los recursos, sino también la promoción de la innovación pedagógica, el apoyo al desarrollo profesional del profesorado y la creación de un clima escolar favorable al aprendizaje y al bienestar de los alumnos.

Además, los equipos directivos actúan como intermediarios entre el centro escolar y la administración educativa. Son responsables de implementar las políticas y normativas emanadas de la Consejería de Educación y de transmitir las necesidades y demandas de la comunidad educativa a los niveles superiores de la administración. En este sentido, su papel es crucial para garantizar una comunicación fluida y una colaboración efectiva entre los centros y la administración.

Principales desafíos de la dirección escolar en Castilla y León

La propia investigación consultada (Vega et al., 2022) nos muestra una serie de retos y desafíos importantes a los que se enfrentan los equipos directivos en el ejercicio de sus funciones. Uno de los retos destacados por los propios equipos directivos es la gestión de los recursos, tanto materiales como humanos. La necesidad de contar con recursos adecuados y suficientes es percibida como fundamental para poder desarrollar proyectos educativos de calidad y atender a la diversidad del alumnado. En este sentido, la reducción de las ratios de alumnos por aula y la disponibilidad de personal de apoyo cualificado son demandas recurrentes.

Otro de los desafíos que mencionan tiene que ver con la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Los equipos directivos reconocen la necesidad de contar con docentes bien formados y motivados, y demandan programas de formación permanente que sean atractivos, motivantes, actualizados e interdisciplinarios. Además, se destaca la importancia de mejorar la formación específica para el ejercicio de la función directiva, dotando a los equipos directivos de las competencias necesarias en gestión de recursos, liderazgo pedagógico y relaciones institucionales.

La búsqueda de una verdadera inclusión educativa representa otro desafío para la dirección de los centros. Aunque existe un compromiso político y normativo con la educación inclusiva, los equipos directivos y el profesorado en general manifiestan, no sentirse suficientemente preparados para responder de manera efectiva a la amplia diversidad de características y necesidades educativas del alumnado. La necesidad de contar con personal cualificado, servicios de apoyo y recursos adecuados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales es una demanda constante.

Las relaciones con el entorno socioeconómico e institucional también suponen un reto para los equipos directivos. Establecer vínculos sólidos con las familias, las empresas, las universidades y otras instituciones del territorio son aspectos clave para mejorar la oferta educativa, facilitar la transición de los estudiantes al mundo laboral y dar respuesta a las necesidades de la comunidad. En algunos casos, se plantea la necesidad de reforzar la colaboración con las familias y de estrechar la relación con el entorno empresarial a través de la oferta de módulos profesionales en los centros de secundaria.

La burocracia y la carga administrativa también son señaladas como factores que dificultan la labor de los equipos directivos, restándoles tiempo para dedicarse a tareas de liderazgo pedagógico y de atención directa a la comunidad educativa. La necesidad de reducir la carga burocrática es una constante entre los directores y jefes de estudios.

Finalmente, la estabilidad de las políticas educativas se deja ver como un factor clave para el buen funcionamiento de los centros escolares. Los cambios normativos frecuentes generan incertidumbre y dificultan la planificación a largo plazo. En este sentido, la reivindicación de un pacto educativo que proporcione estabilidad al sistema educativo es una demanda compartida por diversos profesionales de la educación, incluyendo los equipos directivos.

Formación y desarrollo profesional de los equipos directivos

También observamos como un elemento de preocupación constante de los equipos directivos la necesidad de la formación inicial y permanente de los docentes. No obstante, la formación específica para el ejercicio de la función directiva destaca como una petición importante más allá de la formación enmarcada en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.

Se demanda una formación más práctica y realista que capacite a los equipos directivos en áreas clave como la gestión de recursos, el liderazgo pedagógico, la gestión de la convivencia, la resolución de conflictos, la comunicación con la comunidad educativa y las relaciones institucionales. Además, se propone que estos programas de formación deberían ir más allá de modelos teóricos (López et al., 2024) y ofrecer herramientas y estrategias concretas para afrontar los desafíos del día a día en la gestión escolar.

Relación con el entorno socioeconómico e institucional

También, se subraya la importancia de fomentar las relaciones institucionales con otros centros escolares y con las entidades universitarias cercanas, lo que requiere que los equipos directivos desarrollen habilidades para la creación de redes de colaboración y para la participación en proyectos innovadores.

La colaboración con la inspección escolar es mencionada como un ejemplo de relación institucional fluida y colaborativa. La inspección desempeña un papel de intermediación entre los centros y la administración, ofreciendo asesoramiento, supervisión y seguimiento de los planes de actuación.

Autonomía y toma de decisiones

La consecución de una mayor autonomía escolar y pedagógica es otro de los asuntos que se mencionan con fuerza en las investigaciones sobre la educación en Castilla y León (Vega et al., 2022). Los equipos directivos consideran que una mayor autonomía les permitiría adaptar mejor la oferta educativa a las características y necesidades específicas de sus alumnos y de su entorno. Además, les permitiría responder de manera más flexible y eficaz a los retos educativos y promover una mayor implicación y responsabilidad de toda la comunidad educativa. En este sentido, lo que se demanda es que el docente pueda tener capacidad para estar presente en la toma de decisiones sobre planes de estudio, diseños curriculares, prácticas educativas, unidades didácticas, investigación-acción, nuevas metodologías y diseños de la formación permanente como un elemento clave para la mejora profesional y para el ejercicio de una mayor autonomía pedagógica.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado del estudio trataremos de conocer y analizar el conjunto de investigaciones que se han llevado a cabo sobre el objeto de estudio. Este trabajo de revisión y análisis es lo que denominamos estado de la cuestión, que “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (González, 2005, p. 4). Además, como afirma Esquivel (2013), la finalidad del estado de la cuestión es señalar las vías de búsqueda que han sido abiertas hasta el presente y conocer qué vacíos temáticos existen.

2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para establecer una guía de trabajo adecuada creemos conveniente apoyarnos en las cuatro fases propuestas por Grant et al. (2009), que son las siguientes: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Así, bajo la estructura propuesta por estas cuatro fases, hemos elaborado el estado de la cuestión de esta investigación. Pasamos a comentar cómo se han desarrollado cada una de ellas.

Fase 1. Búsqueda

La fase de búsqueda debe llevarse a cabo con rigor, sistematicidad y transparencia (Codina, 2018). Para ello, se deben utilizar las bases de datos académicas más importantes, concretamente, a nivel internacional, las recomendadas son Scopus y Web of Science, eventualmente estas deben ser complementadas con bases de datos académicas especializadas. Dado que la investigación se desarrolla en el contexto español, nos servimos de portales específicos como Dialnet e Índices CSIC. Para realizar la búsqueda se deben elegir las palabras que mejor puedan definir el objeto de investigación. Para este TFM se ha optado por emplear el descriptor booleano “dirección de centros escolares” con el fin de conocer qué hay publicado sobre esta temática. Se han hecho búsquedas exploratorias de otros descriptores, pero se ha considerado este por agrupar un buen número de trabajos relacionados con el objetivo de nuestra investigación (Tabla 1).

Tabla 1.

Tabla 1. Resultados de la búsqueda del descriptor "Dirección de centros escolares" en distintas bases de datos

Bases datos/ de documento	Tipos de documento	Tesis	Artículo de revista	Capítulo de libro	Libro	Fecha	Total
Dialnet		160	248	69	34	1953-2025	511
Índices CSIC		0	276	2	0	1977-2020	278
SCOPUS		0	4	0	0	2007-2020	4
WoS		2	9	0	0	2005-2024	11
Totales		162	537	71	34	1953-2025	804

Nota. Elaboración propia.

Una primera panorámica de los resultados obtenidos nos permite ver que las bases de datos donde se encuentran más documentos relacionados con nuestra investigación son las nacionales. En concreto, Dialnet es la que más resultados nos ofrece. La mayor parte de los documentos se presentan en forma de artículos científicos, siendo menos numerosas las tesis y los capítulos de libro. En relación con las fechas, vemos que, a pesar de que en algunas bases de datos comienzan a publicarse trabajos sobre nuestra línea de investigación a mediados del siglo XX, el mayor volumen de la producción está contenido en los últimos treinta años, lo que nos indica que estamos ante una línea de investigación en pleno crecimiento.

Tras la búsqueda del descriptor en español, se procedió a realizar una búsqueda en inglés que no dio fruto. La mayoría de las investigaciones que nos devolvían las bases de datos no estaban contextualizadas en España. Por ello, decidimos quedarnos solo con esta primera búsqueda.

Fase 2. Evaluación

Tras la búsqueda de resultados, de acuerdo con Codina (2018), debemos considerar una serie de criterios de selección para descartar aquellos documentos que queden por debajo de ciertos umbrales de calidad. Esta fase es un momento importante del estado de la cuestión, que reflejará la fiabilidad y calidad de nuestra investigación.

Para la elección de los resultados más apropiados y siguiendo a Urrutia et al. (2010), procedemos a través de los criterios que nos ofrece la declaración PRISMA como una herramienta para contribuir a mejorar la claridad y la transparencia en la publicación de revisiones sistemáticas. Además, tendremos en cuenta las indicaciones que aparecen en Codina (2018). Los criterios utilizados para la selección de documentos han sido los siguientes:

- 1- Que hagan alusión al sistema educativo español.
- 2- Que no tengan una antigüedad superior a los 30 años.
- 3- Que faciliten un resumen estructurado.
- 4- Que especifiquen los objetivos del estudio, los métodos utilizados, las fuentes de información y los principales resultados.
- 5- Que aporten conclusiones relacionadas con la temática de nuestro estudio.

Una vez expuestos los criterios que nos han servido de ayuda en la recopilación de documentos podemos decir que de un total de 804 resultados reflejados en la tabla 1, hemos seleccionado como documentos para nuestra investigación un total de 57.

Fase 3. Análisis

Para analizar el conjunto de documentos seleccionados también debemos establecer un procedimiento que recoja unas pautas comunes para el análisis de cada uno de ellos. Así, podemos guiarnos por la temática principal de cada documento y las conclusiones que establece. Las principales líneas temáticas que van a vertebrar nuestro trabajo son: formación docente, acceso a la dirección, problemas y desafíos del cargo directivo y reconocimiento de la labor directiva.

Es pertinente señalar que aquellos resultados centrados exclusivamente en modelos de liderazgo han sido descartados, no por falta de interés, sino por no ser objetivo de este trabajo. No obstante, los documentos seleccionados no tratan en su conjunto la temática pretendida en esta investigación, sino que abordan alguna de las categorías establecidas y que detallaremos a continuación. Además, es conveniente aclarar que los trabajos analizados no se ciñen de forma estanca a una única categoría, pudiendo en alguna ocasión desarrollar el contenido de diferentes categorías propuestas, hablar solo de una de forma menos detallada o establecer propuestas más difusas entre unas categorías y otras. Pasamos a conocer las principales líneas temáticas analizadas:

Formación docente

De los 57 resultados obtenidos, son 18 documentos los que abordan temas relacionados con el acceso a la dirección de los centros escolares. Sin embargo, son solo 7 los que tratan este aspecto como temática principal del trabajo, quedando en los otros 11 documentos el tratamiento del acceso a la dirección como un tema secundario.

Entre las principales cuestiones que se abordan sobre esta categoría se recoge la escasa formación docente que en la formación inicial se desarrolla sobre la labor directiva, el acceso a la dirección, el liderazgo, etc. Aunque estas cuestiones aparecen en mayor medida en la formación permanente, se refleja cierta necesidad de un mayor alcance hacia todo el profesorado en su conjunto. Además, en muchos casos, la formación sobre cuestiones directivas llega una vez se desarrolla el cargo, pero no antes.

Así, Saénz et al. (1998) detallan que existen diversos puntos de vista sobre la necesidad de formación de puestos directivos en las escuelas. Parece que la oferta existente hasta el momento no pone el foco en la mejora y eficacia de los centros. Esta misma idea se recoge en trabajos más recientes, como el de Iranzo et al. (2018), en el que se menciona el protagonismo asignado en esa formación a los temas de gestión y no tanto a otros temas de interés como los relacionados a la promoción de metodologías colaborativas y modelos de liderazgo distribuido.

López et al. (2018) exponen el proceso y los resultados de un programa de formación de directivos escolares a través de un instrumento de diagnóstico y un proceso formativo en grupos pequeños coordinados por un ‘coach’. De esta investigación se obtienen algunas fortalezas, como, por ejemplo, el valor del instrumento en que se basa el análisis del perfil directivo y el de la discusión grupal como promotores de la reflexión.

En la misma línea de la anterior investigación, Oliva (2020) concluye que, tras la reflexión y trabajo de coaching en equipos directivos, estos “experimentaron un proceso de reflexión más profundo que se materializó en el reconocimiento de aprendizajes por parte de sus participantes, así como en la experimentación de cambios en el desempeño del cargo” (p.254). Este estudio afirma en sus conclusiones, “como impacto científico-técnico el avance en el conocimiento acerca del diseño de programas de formación de líderes educativos” (p.260). Y termina ofreciendo “a la Administración Educativa modelos de programas innovadores aplicables a las necesidades de formación continua de los líderes escolares, cuya puesta en práctica ha sido reconocida como valiosa por los implicados” (p.260).

En conclusión, los estudios y documentos consultados recogen la necesidad de una formación que desarrolle las competencias del director de centros escolares como un líder educativo que debe ser el nexo entre administración y comunidad educativa. Frías (2007) recoge lo que podemos definir como el resumen de esta categoría:

El desempeño de la dirección escolar exige una formación sólida de carácter técnico profesional que permita responder a la importante problemática desenvuelta en los centros día tras día. Dicha formación no sólo debe atender factores de carácter pedagógico, administrativo y de gestión material y de personal, sino también incluir componentes psicosociales que permitan gestionar conflictos y problemas inherentes de convivencia. No resulta, por tanto, prudente descuidar el aspecto formativo en el perfil del aspirante a director, aspecto que se prevé que sea reforzado en el futuro (Frías, 2007, p.16).

Acceso a la dirección

En la categoría de acceso a la dirección nos encontramos con 17 resultados de los 57, pero contamos con tan solo 8 títulos donde el tema central es el acceso a la dirección, quedando en los otros 9 documentos diluida la temática con otros aspectos de la vida escolar. Además, también observamos que la mayor parte de los trabajos analizados y que contemplan esta categoría como tema principal, carecen de actualidad, pues el documento más actual es del año 2017, siendo la mayoría publicados entre los años 2003 y 2007.

Algunos de los documentos consultados se ciñen a la normativa establecida para el acceso a la dirección sin más profundidad en su estudio que la de informar del modelo legal de acceso. Otros, apuestan por proponer cuestiones sobre el futuro de la dirección tras el análisis de los modelos actuales de dirección, tal y como se recoge en Montero (2010) cuando se menciona que el modelo de acceso a la dirección de centros tiende en la actualidad hacia la profesionalización. En esta línea se sitúa Batanaz (2005), que apunta la necesidad de profesionalizar la función directiva, entendiendo a esta como un elemento clave para la revitalización pedagógica de las instituciones escolares. Además, defiende que debe entenderse el acceso a la dirección educativa como un proceso desprovisto de condicionamientos o dependencias políticas directas.

Un análisis más amplio se lleva a cabo en el estudio de Teixidó (2007). En su artículo hace primero un repaso cronológico por los diferentes modelos de acceso al cargo directivo que han ido proponiendo las diferentes leyes educativas hasta la LOE, para desarrollar en segundo lugar la evolución que han sufrido. Siguiendo con una serie de datos y conclusiones ofrecidos por diferentes investigaciones sobre el acceso a la dirección donde se destacan cuatro perspectivas básicas desde las cuales se afrontan los procesos de acceso al cargo: continuidad, relevo, confrontación y ausencia de candidatos. Algunas de las conclusiones a las que llega este autor son líneas comunes que se abalan desde más investigaciones como pueden ser el acceso mediante elección, la necesidad de incluir criterios de méritos, ampliar la formación específica, la necesidad de añadir incentivos económicos complementarios, la evaluación objetiva de la función directiva y un mayor apoyo de la Administración. Por otro lado, menciona puntos de desencuentro entre investigaciones como son la duración del cargo, la vuelta al rol docente tras el ejercicio del cargo y las dificultades del rol de la dirección derivadas del propio modelo.

Debon et al. (1999) exponen los agentes más peligrosos para la función directiva como son la elección democrática del director, la participación no bien definida, la falta de autoridad del director y el déficit en su formación.

Problemas y desafíos del cargo directivo

Observamos en esta categoría la cuestión más recurrente de todos los trabajos consultados, encontrando 29 títulos de los 57 seleccionados, que establecen aspectos relativos a los desafíos que se presentan en la función directiva. De los cuales, 16, tienen esta categoría como tema central de su estudio.

Al contrario que la categoría anterior, podemos observar que el abanico de fechas de publicaciones tiene una mayor amplitud, contemplando trabajos desde 1996 hasta 2023, con una relación bastante regular de publicaciones en ese periodo de tiempo, hecho que nos invita a pensar que esta categoría siempre ha estado en el debate de la dirección escolar. Así, podemos establecer una cronología de investigaciones en torno a la misma categoría.

En este orden, Armas (1996) expone algunos de los focos que producen el agotamiento emocional, como son: el aumento de las exigencias a los directivos, la falta de claridad en las responsabilidades, la ausencia de reconocimiento o la pérdida de autonomía. Por otro lado, Debon (1997) asegura que mientras la dirección no sea una rama profesionalizada de la docencia o de la organización no podrá salir de su estado conflictivo actual. Encontramos también que Murillo et al. (2015) reflejan en su estudio que los directores escolares dedican la mayor parte del tiempo a actividades administrativas y no tanto a labores pedagógicas. Esta última dedicación redundante en la mejora formativa del alumnado. Hernández et al. (2023), señalan la necesidad de promover una formación en los procesos de dirección y gestión en las escuelas eficaces y hablan sobre la importancia de la capacidad de resiliencia como medio para promover la construcción de una identidad profesional que contribuya a mejorar el funcionamiento de los centros escolares en situaciones difíciles.

A lo largo de las publicaciones, observamos cómo los problemas y desafíos de la dirección escolar han ido permaneciendo en nuestro sistema a lo largo de los años, por lo que es importante analizar las causas, pero más aún, aportar las soluciones que mejoren las condiciones de aquellos agentes encargados de promover un verdadero liderazgo en los centros educativos. Desde esta perspectiva, Álvarez-Álvarez et al. (2022) proponen una escala tipo Likert que incluye preguntas abiertas. Así mismo, Batanaz (2006) expone en sus conclusiones algunas propuestas concretas relacionadas con las condiciones iniciales para el acceso a la dirección escolar, el procedimiento de selección, la duración del mandato como condicionante, dirección y niveles educativos, dirección escolar y docencia directa, reconocimiento personal y profesional.

Reconocimiento de la labor directiva

Esta categoría aborda aspectos semejantes a los aportados en las dos primeras, por lo que el número de publicaciones encontradas va en la misma línea, habiendo 19 documentos de los 57 elegidos. Sin embargo, únicamente 7 de estos tienen esta

categoría como tema principal de sus desarrollos, mientras que, en las otras 12 publicaciones el reconocimiento de la labor directiva se trata como un asunto secundario. Esto nos da una primera visión de la importancia que se le otorga a esta cuestión y que quizá, en futuras investigaciones, podría situarse como piedra angular en la mejora de la dirección escolar.

En esta línea encontramos algunas propuestas de Egido (1996), encaminadas a mejorar la vida de los centros escolares en España. Escudero (2004) enumera algunas cuestiones que considera importantes sobre la labor directiva, como, por ejemplo, la dirección pedagógica como base de calidad de la educación, la formación de directores tanto en la formación inicial como permanente, la posibilidad de exigir rendición de cuentas y la búsqueda de un pacto educativo donde la Administración esté presente.

En otro momento, Álvarez (2007) propone la necesidad de construir un centro nacional para la formación de directores y líderes escolares e insiste en que debemos exigir a nuestros gobernantes las condiciones legales para poder contar con la preparación y experiencia de los mejores directores posibles. Para ello, apunta que es importante formar un equipo de trabajo en los centros, personas capaces de implicarse en un proyecto común que permita desarrollar un programa ambicioso, innovador y posible.

En otras propuestas, Calatayud (2010) plantea que la dirección deje de centrarse en la vertiente de un proceso técnico de gestión administrativa y burocrática de la escuela para pasar a una idea de la dirección como un agente cultural en el centro, como impulsor de la investigación de los docentes en el aula y en el centro, como motor del desarrollo profesional docente, como agente promotor de la innovación curricular y, en especial, facilitador de la relación entre familia y escuela que posibilite el que se puedan alcanzar los fines educativos de la organización escolar.

Es importante reseñar en esta categoría las conclusiones a las que llegan Ritacco et al. (2016), afirmando que la dirección escolar se debe convertir en una profesión atractiva, pasar de un modelo corporativo (colegas que eligen) a uno de liderazgo pedagógico que permita una toma de decisiones sin sesgos ni compromisos corporativos.

Fase 4. Síntesis

En esta fase se deben agrupar los resultados obtenidos para generar un nuevo producto. Se pretende en este momento buscar patrones y tendencias o incluso generar hipótesis que puedan generar nuevas investigaciones. En cualquier caso, esta síntesis debe combinar la presentación de resultados de una forma descriptiva con la interpretación crítica de los mismos (Codina, 2018). De este modo, hemos observado que entre los resultados encontrados se trata en cierto modo la dirección escolar y los aspectos que la envuelven. Estas investigaciones se observan desde las primeras leyes educativas desarrolladas en nuestro país, especialmente desde la LOGSE de 1990, recogiéndose un mayor tratamiento de la dirección escolar en los años cercanos a cada reforma educativa planteada.

Además, la formación docente centrada en aspectos de la función directiva, el acceso a la dirección y el reconocimiento de la labor directiva tienen un escaso tratamiento y el número de investigaciones al respecto es reducido, aportando en la mayor parte de los

estudios datos similares sobre normativa o, desde un punto de vista más práctico, tareas y actividades que suelen desempeñar desde los equipos directivos, casi siempre con el ánimo de ejercer una visión crítica. Se observa de forma generalizada que esta crítica, en su mayoría se dirige hacia la dualidad del perfil del director entre líder administrativo y líder pedagógico. Sin embargo, no se aportan grandes soluciones o propuestas reales para abordar un cambio en la dirección escolar.

El aspecto relativo a los problemas y desafíos del cargo directivo tiene una mayor acogida entre los estudios consultados y seleccionados. Este ámbito guarda relación con lo reflejado en el párrafo anterior, pues se estudian y se constatan una serie de problemas comunes en el cargo directivo generalizado en toda la geografía española, pero se quedan en el mero análisis sin que se aporten demasiadas soluciones.

Además, es importante señalar que no existen muchas investigaciones que aborden los temas señalados en la Comunidad de Castilla y León. De hecho, ninguna de las investigaciones consultadas se desarrolla específicamente sobre la comunidad autónoma o sobre alguna de sus provincias. En algunos de los estudios, se realizan comparaciones desde un punto de vista estatal, pero en ningún caso se hace referencia específica a Castilla y León o se toma como muestra de la investigación centros educativos, directores o agentes de la comunidad educativa de dicha autonomía. La única investigación que incluye referencias a Castilla y León es la tesis doctoral de Montero (2006). En ella se realizan comparativas entre comunidades, por lo que en algún momento se recogen aspectos propios de la comunidad de Castilla y León.

En conclusión, una vez elaborado un estado de la cuestión sobre el tema central de nuestra investigación podemos afirmar que a pesar de encontrar investigaciones que guardan una relación directa con nuestro objeto de estudio, existen algunos vacíos temáticos. Uno de los fundamentales es que son escasas las investigaciones sobre la dirección de centros escolares en Castilla y León. Además, no se presentan estudios concretos sobre la provincia de Palencia, llevándonos a concluir que nuestro trabajo tiene interés y estudia una problemática de actualidad a la que hay que dar respuesta.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este capítulo es plasmar los elementos metodológicos que sustentan este estudio, de naturaleza cualitativa. La investigación parte del método de estudio de caso, a través del cual pretendemos dar respuesta al objetivo de la investigación. En las siguientes páginas se abordarán aspectos relativos al diseño del estudio, tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

3.1. UNAS NOTAS TEÓRICAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASO

3.1.1. *La investigación cualitativa*

La investigación cualitativa se centra en comprender fenómenos complejos a través de datos cualitativos. Autores como Taylor et al. (2010) definen la investigación cualitativa como aquella que produce resultados descriptivos basados en las palabras y acciones observables de las personas (p.19). Las metodologías cualitativas surgieron a principios del siglo XX, inicialmente en antropología y luego en sociología, con el propósito de comprender e interpretar fenómenos humanos (Meneses et al., 2019).

La investigación cualitativa se basa en paradigmas interpretativos y constructivistas, que asumen que la realidad es subjetiva y se construye a través de las interacciones sociales y las experiencias individuales. Según Creswell (2013), este enfoque busca entender el significado que las personas atribuyen a sus experiencias y cómo interpretan su entorno.

Álvarez y San Fabián (2012), destacan una serie de características en los estudios cualitativos que resumen lo mencionado: 1. Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto. 2. Son estudios holísticos. El investigador ha de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo. 3. Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado. 4. Son heurísticos. Tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio. 5. Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas. 6. Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso. 7. Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada. 8. Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente. 9. Incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado. 10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

Este enfoque es particularmente útil en el campo de la educación, ya que permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y contextos de los directores, docentes, estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.

Según diversos autores, como veremos a continuación, la investigación cualitativa ofrece algunos métodos de desarrollo que cada investigador utiliza en función de los objetivos de su investigación. Así, podemos encontrar:

Estudios de casos: implica una exploración detallada y en profundidad de un caso específico dentro de su contexto real. Este caso puede ser una persona, un grupo, una organización, un evento, o un fenómeno. Yin (2018) señala que el estudio de casos es particularmente útil para abordar preguntas de "cómo" y "por qué", y permite a los investigadores obtener una percepción comprensiva y contextualizada del caso en cuestión.

Investigación-acción: es un enfoque metodológico centrado en la práctica que busca comprender y mejorar problemas del mundo real. Este enfoque implica una estrecha colaboración entre los investigadores y los miembros de la comunidad o partes interesadas, quienes participan activamente en todas las etapas del proceso de investigación, desde la identificación del problema hasta la aplicación y evaluación de la solución. Elliott (1993), uno de los principales representantes de la investigación-acción, la define como "un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma".

Investigación etnográfica: se basa en la inmersión del investigador en la cultura o subcultura que se está estudiando. Este método implica la observación participante, donde el investigador vive y participa en las actividades diarias de los sujetos para obtener una comprensión profunda de sus comportamientos, creencias y prácticas. Hammersley y Atkinson (2019) destacan que la etnografía busca captar la perspectiva interna de los miembros de la comunidad y entender cómo construyen su realidad social. Este enfoque es útil para estudiar comunidades escolares y entender las dinámicas culturales dentro de las instituciones educativas.

Teoría fundamentada: busca desarrollar teorías basadas en los datos recolectados durante la investigación. Strauss y Corbin (1998) explican que este método utiliza un proceso reiterativo de recolección y análisis de datos, donde los conceptos surgen de los datos y se ajustan continuamente a medida que se avanza en la investigación. La teoría fundamentada es útil cuando no existen teorías previas sobre un fenómeno o cuando se busca desarrollar una nueva teoría basada en evidencia empírica.

Investigación narrativa: se centra en las historias o los relatos de vida de los individuos, explorando cómo las personas entienden y dan sentido a sus experiencias. Según Clandinin y Connelly (2000), este método permite a los investigadores captar las dimensiones temporales y contextuales de las experiencias humanas.

Investigación fenomenológica: se enfoca en estudiar las experiencias vividas por los individuos, con el objetivo de comprender la esencia de un fenómeno a través de las percepciones y descripciones de los participantes. Moustakas (1994) describe este método como un proceso de reflexión profunda sobre las experiencias subjetivas para revelar el significado y la estructura esencial del fenómeno estudiado.

3.1.2. *El estudio de caso*

Una vez explicada qué es la investigación cualitativa y sus métodos, conviene estudiar de manera más detallada el que sustenta el presente estudio. Yin (1989), define el estudio de casos como “una investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, donde los límites entre el fenómeno y el contexto no se muestran de forma precisa, y en el que múltiples formas de evidencia son utilizadas” (p.1). Pérez Serrano define el estudio de casos como “una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social. Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos” (Pérez Serrano, 1994, p. 85).

El estudio de caso permite realizar un análisis detallado y sistemático desde la interacción (Jacob, 1987). Este enfoque ayuda a explorar la realidad a través de casos particulares, lo que facilita una comprensión profunda y flexible, adaptando el método según las necesidades de cada investigación (Stake, 2005).

La elección de este método brinda la oportunidad de emplear diversas fuentes de información, lo que contribuye a una comprensión integral del problema en cuestión. Es especialmente adecuado para casos controvertidos o difusos, permitiendo un abordaje profundo y detallado.

La elección de un estudio de casos puede apoyarse en tres razones (Rodríguez, et al., 1996, p.95): su carácter crítico, pues permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio; su carácter extremo o unicidad, ya que parte de una situación que tiene carácter específico y peculiar. Como señala Stake, “estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo” (Stake, 2005, p.11); y, por último, su carácter revelador, esto se debe a que permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa y sobre el cual pueden realizarse aportaciones de enorme relevancia.

Autores como Yin (2018) o Barrat et al. (2011) proponen diferentes tipos de estudios de caso según su finalidad o según la lógica del razonamiento científico, respectivamente:

- Estudios descriptivos: describen un fenómeno puramente. Por ejemplo, un proceso o evento, para responder a “qué”, “quién”, “dónde” y “cómo”.
- Estudios de caso explicativos: describen las características de un fenómeno con cierta profundidad al preguntar “cómo” y “por qué”.
- Estudios exploratorios: se aplican a campos totalmente nuevos.
- Estudios de casos inductivos: se llevan a cabo para ampliar, desarrollar y construir la teoría, porque esta es incompleta.
- Estudios de casos deductivos: utilizan la teoría existente para investigar un fenómeno. En este estudio la teoría existente se prueba y puede ser confirmada o rechazada.

Montero y León (2002) mencionan que para la construcción de un estudio de caso deben seguirse cinco fases: a) La selección y definición del caso: se trata de seleccionar el caso apropiado y definirlo. Se deben identificar los ámbitos en los que es relevante el estudio, los sujetos que pueden ser fuentes de información, el problema y los objetos de

investigación. b) Elaboración de una lista de preguntas: realizar un conjunto de preguntas para guiar al investigador. Tras los primeros contactos con el caso, es conveniente realizar una pregunta global y desglosarla en preguntas más variadas, para orientar la recogida de datos. c) Localización de las fuentes de datos: se seleccionan las estrategias para la obtención de los datos, es decir, sujetos a examinar, entrevistas, estudio de documentos personales y observación, entre otras. d) Análisis e interpretación: en esta fase, se trata la información recopilada durante el trabajo de campo y se establecen relaciones causa-efecto. Este análisis está menos sujeto a metodologías de trabajo, lo que de hecho constituye su relativa dificultad. Cabe la posibilidad de plantearse su generalización o su exportación a otros casos. e) Elaboración del informe: debe redactarse de manera cronológica, con descripciones minuciosas de los eventos y situaciones más relevantes. Además, se debe explicar cómo se ha obtenido toda la información (recogida de datos, elaboración de las preguntas, etc.). Todo ello para trasladar al lector a la situación que se cuenta y provocar su reflexión sobre el caso. Siguiendo estas directrices teóricas, pasamos a comentar cómo hemos diseñado nuestra investigación.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Al determinar el método para llevar a cabo nuestra investigación, hemos considerado diversas cuestiones fundamentales. Reflexionamos sobre la naturaleza social del tema a investigar y los motivos que nos llevaron a elegirlo. Es crucial comprender por qué elegimos este enfoque y explorar los caminos más adecuados para responder a nuestras preguntas de investigación. Después de analizar estas variables, decidimos enmarcar nuestra investigación en el enfoque cualitativo, por su capacidad interpretativa, lo que nos ayudará a comprender la realidad de nuestro estudio. El diseño de la investigación implica fusionar una organización conceptual con marcos cognitivos que orienten el proceso (Stake, 2005).

El objetivo principal de la investigación es analizar en qué situación se encuentra la dirección de centros escolares públicos en Palencia. A partir de este, intentaremos definir a qué problemas se enfrenta la dirección escolar palentina, conocer los miedos y desafíos que enfrentan los directores en su práctica profesional o explorar posibles soluciones a la situación de falta de directores en los centros. Para ello partimos de interrogantes como: ¿Qué carga de trabajo enfrentan los directores y cómo afecta esta carga en el desempeño laboral? ¿Se sienten preparados con la formación que reciben para ejercer el cargo? ¿A qué problemas suelen hacer frente en la dirección? ¿Cómo viven el acceso al cargo? ¿Es reconocida su labor por la sociedad?

3.2.1. Contexto

En primer lugar, es necesario aclarar qué entendemos por contexto, término que recoge el diccionario de la RAE y en su segunda acepción lo define como “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho”. También, debemos aclarar que los estudios de caso, en ocasiones, buscan analizar y comprender cómo las acciones humanas se relacionan con el contexto social en el que ocurren, por lo que la unidad de análisis debe examinarse en su entorno social y cultural. Así, “suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes

de un modo de vida particular, proponiendo progresivamente nuevas ampliaciones ante sucesivas excepciones” (Velasco y Díaz, 2006, pp. 236-237).

La investigación llevada a cabo se concreta en Palencia, provincia de Castilla y León (España), durante los cursos académicos 2023/2024 y 2024/2025. La escasa investigación existente sobre el objeto de estudio y el contexto que tomamos como referencia es la raíz de este trabajo.

Palencia es una provincia que tiene una población de 158.000 habitantes, aproximadamente, según datos del año 2022 del Instituto Nacional de Estadística. Cuenta con 191 municipios y 278 pedanías. En conjunto, entre la capital y la provincia existen 80 centros educativos de titularidad pública, los cuales se dividen en 2 distritos desde el área de inspección. Estos se encuentran repartidos a lo largo de toda la provincia, que tiene una extensión de unos 8000 km², donde se reconocen zonas de montaña y zonas de valle. Este hecho provoca que haya un número significativo de centros situados en zonas rurales, más si cabe, teniendo en cuenta que de los 80 centros de titularidad pública que aparecen registrados en la provincia palentina, 25 se sitúan en la capital.

3.2.2. Temporalización

El presente estudio se lleva a cabo con una planificación y un calendario de actuaciones concreto. Conviene aclarar en este punto, que la raíz e interés por este caso, surge en el curso escolar 2022/2023, de donde se extraen los primeros documentos que se aportarán a la investigación, pero que las principales actuaciones del estudio se desarrollan durante los cursos escolares 2023/2025. Diferentes situaciones personales y profesionales nos llevaron a extender la investigación más allá del tiempo previsto, un hecho que ha resultado positivo a la hora de recopilar datos y proceder a su análisis. A continuación, se muestra mediante un cronograma, cada una de las actuaciones llevadas a cabo (Tabla 2):

Tabla 2.

Tabla 2. Cronograma de actuaciones para la elaboración del caso (2023-2025)

Actuaciones	Periodicidad
Recogida de documentación oficial y cortes de prensa sobre la cuestión	Diciembre 2023 – mayo 2025
Elaboración de la propuesta de investigación	Enero 2024
Objetivos	
Diseño de formularios a directores. Diseño de entrevista a inspectores. Creación de mapa de centros	Enero - marzo 2024
Entrevistas. Metodología. Revisión bibliográfica.	Marzo - junio 2024
Recogida de documentación oficial	
Revisión de prensa. Transcripción de entrevistas.	Julio - mayo 2025
Elaboración del marco teórico y el estado de la cuestión	
Análisis de datos. Interpretación. Discusión	Octubre 2024- febrero 2025
Conclusiones y elaboración de la versión final del TFM	Marzo- junio 2025
Nota. Elaboración propia.	

3.2.3. Participantes

La elección de los participantes es una tarea importante en cualquier investigación, pero, más si cabe, en cualquier estudio de caso, pues supone un agente importante que puede plasmar realidades complejas. Los diferentes participantes de nuestra investigación son: a) Directores de centros educativos públicos de la provincia de Palencia de diferentes etapas educativas; y b) Inspectores de educación de la Dirección Provincial de Educación de Palencia.

Para la investigación se decidió contar con la participación de todos los directores de centros escolares públicos de Palencia, concretamente 80 centros. Como esta participación era voluntaria y abierta, fueron solo catorce directores y directoras los que decidieron colaborar. Eisenhardt y Graebner (2007) afirman que es una ventaja importante de la investigación de estudio de casos que las pocas muestras elegidas pueden ser investigadas en profundidad, algo que no sería posible con una muestra grande de caso (p.27).

Debido al carácter anónimo del formulario completado por cada director no podemos ofrecer información personal de cada uno de ellos, pero sí podemos establecer un marco general de perfiles profesionales. Así, nos encontramos con catorce entrevistados, de los cuales hay nueve hombres y cinco mujeres. De todos ellos, hay un director de una escuela infantil, mientras que el resto son directores de centros de educación infantil y primaria.

Tabla 3.

Tabla 3. Datos a directores de centros escolares públicos de Palencia.

Nº entrevistados	Hombres	Mujeres	Nº preguntas	Tiempo medio	Rango de fechas
14	9	5	11	13 min. 14 seg.	12/2/2024 – 1/3/2024

Nota. Elaboración propia

En cuanto a los inspectores, en la investigación han colaborado dos personas con este perfil. Pasamos a comentar sus características:

Inspector 1: hombre, con una larga trayectoria al frente de la inspección educativa en el ámbito de la provincia de Palencia, concretamente desde enero de 2013 (12 cursos). También ha ejercido durante diecinueve años la docencia como maestro, profesor de adultos y formación profesional. Nueve de esos cursos académicos anteriores ha desempeñado funciones como director o jefe estudios. Además, mantiene una constante formación académica y, concretamente, se encuentra realizando estudios de doctorado sobre la función directiva para una gestión de calidad.

Inspectora 2: mujer, con una trayectoria en el cuerpo de inspectores de tres años y medio, pero con una larga experiencia profesional en la dirección escolar. Concretamente cuenta con treinta y tres años en el cuerpo docente, de los cuales ha ejercido a lo largo de dieciocho como miembro de equipos directivos, específicamente dos años como secretaria, cuatro como jefa de estudios y doce como directora de un

centro educativo. Es una persona preocupada por la tarea educativa y su función inspectora, lo que le lleva a seguir en constante formación.

La visión que nos aporta la inspección educativa es muy importante para analizar la problemática de la dirección escolar desde todas las vertientes que configuran dicha figura. Desde inspección se trabaja muy estrechamente con los directores y las directoras, por lo que su experiencia desde fuera de los centros escolares nos puede aportar mayor solidez a nuestra investigación.

3.2.4. Técnicas e instrumentos de investigación

Hablar de estudio de casos es hablar de un método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. Cebreiro y Fernández (2004) enfatizan esta cuestión cuando afirman que:

Mediante este método, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números, sino en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos (p.666).

Por estos motivos, tras el conocimiento y valoración de las diferentes técnicas e instrumentos existentes, para nuestra investigación hemos optado por la utilización de algunas como: la entrevista, el cuestionario y la revisión documental.

Entrevista

La entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación social, dada su capacidad para obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, como el conocimiento, que de otro modo no estarían al alcance del investigador (Rincón et al., 1995).

Kvale (2014) valora la entrevista dentro del enfoque de la investigación cualitativa como una de las principales herramientas para la recogida de los datos. Incide en que las entrevistas presentan ventajas a la hora de trabajar y podemos desarrollarlas en diferentes planos desde el ámbito más teórico al más práctico. Establece una secuencia a seguir una vez realizada: la transcripción, el análisis, la verificación y la comunicación del conocimiento producido en las conversaciones de la entrevista.

Las entrevistas realizadas se han llevado a cabo con los inspectores mencionados. Estas han transcurrido en la Dirección Provincial de Educación de Palencia, sede de la Inspección Educativa y lugar de trabajo de los respectivos entrevistados. Dichos encuentros han transcurrido de forma individual y en los despachos habituales donde cada uno de ellos desarrolla su labor profesional diariamente, con la intención de mantener un espacio de privacidad y cómodo para cada uno de ellos. Estas entrevistas han sido grabadas digitalmente mediante la aplicación “Grabadora de voz” de Samsung con un dispositivo móvil. Posteriormente, se han transcrita y quedan recogidas en el anexo I. A continuación, presentamos algunos datos sobre las entrevistas realizadas a este cuerpo profesional (Tabla 4).

Tabla 4.*Tabla 4. Datos a inspectores de educación de la provincia de Palencia.*

Inspector	Sexo	Día y hora entrevista	Lugar entrevista	Duración entrevista
IH	Hombre	22/02/2024 12:26 p.m.	Dirección Provincial de Educación de Palencia	24'55"
IM	Mujer	22/02/2024 13:19 p.m.	Dirección Provincial de Educación de Palencia	22'54"

Nota. Elaboración propia

La estructura de las entrevistas se ha vertebrado en una serie de cuestiones fundamentales que sostiene nuestro estudio de caso. En un primer momento, se ha mencionado la problemática que creemos existe en la provincia de Palencia con la dirección escolar y la falta de candidatos. En este sentido, se aborda la cuestión central sobre la dirección de centros escolares en la provincia de Palencia, pidiendo que hagan una valoración inicial y general, para después reflexionar sobre si existe un problema y por qué razón. A lo largo de las dos entrevistas surgen comentarios que derivan en nuevas preguntas. Inicialmente se desarrolla cada entrevista con el mismo guion elaborado (Anexo II) y una batería de preguntas establecidas que luego se han ido ampliando a medida que se avanza en la conversación con los entrevistados.

A partir de ese interrogante inicial sobre la dirección escolar en la provincia de Palencia y la falta de candidatos, se ahonda en diferentes cuestiones como, por ejemplo, conocer a qué problemas y desafíos suelen enfrentarse los directores de centros escolares públicos en Palencia, qué medidas se pueden tomar desde Inspección para mejorar la situación de la dirección de los centros, el proceso de acceso a la dirección, la formación docente para ejercer el liderazgo educativo, etc.

Cuestionario

El cuestionario es un instrumento que sirve para recolectar información, ya sea de tipo cuantitativo o de tipo cualitativo. Para Montero y León (2002) el cuestionario es la “forma de preguntar a los sujetos por los datos que nos interesan que tienen todas las preguntas fijadas y la mayoría tienen respuestas previamente establecidas para que las personas elijan la que deseen” (Abarca et al., 2013, p. 128).

En este caso, se ha elaborado un cuestionario que consta de 14 preguntas. Dicho cuestionario se envió a 80 centros educativos públicos de la provincia de Palencia en el mes de febrero de 2024, estableciendo un plazo de respuesta hasta el 10 de marzo y para el cual se obtuvieron 14 respuestas siendo el tiempo medio para finalizar cada cuestionario de 13 minutos. Se enviaron varios mensajes solicitando la participación de los directores y se amplió el plazo de entrega inicial, a pesar de lo cual solo se recibieron estas respuestas (Anexo III). El cuestionario trata de enfatizar en la búsqueda de los principales miedos y desafíos que enfrentan los directores de centros escolares en

la provincia de Palencia y cómo influyen estos factores en el liderazgo educativo. A partir de esa cuestión se pretende conocer la carga de trabajo que enfrentan los directores y el estrés que eso les supone; valorar qué recursos tienen para el ejercicio de la dirección de centros; conocer los problemas y desafíos que enfrentan, tanto educativos como sociales; estudiar si se sienten preparados con la formación que reciben para ejercer el cargo; o explorar qué tipo de reconocimiento tienen a su labor.

Además, se tratan otros aspectos como, por ejemplo, los motivos que les llevaron a presentarse a la dirección del centro escolar, la valoración de la formación que han recibido para ser directores; si al estudiar la carrera y al entrar en el mundo docente pensaban en acceder a la dirección y en qué momento de sus vidas profesionales sintieron más ganas; qué aspectos cambiarían en el acceso a la dirección, a qué problemas y desafíos se enfrentan los directores de centros escolares en Palencia, si sienten respaldo desde la inspección para ejercer la dirección de centros y qué cambios consideran importantes; en qué medida la carga de trabajo supone un estrés añadido en su profesión; si consideran que la labor de los directores de centros educativos de Palencia es reconocida social y profesionalmente y por qué; si creen que los docentes de la provincia tienen interés por la dirección escolar y cómo lo fomentarían.

Revisión documental

Para Yin (2018), la revisión de documentación en un estudio de caso permite corroborar y aumentar las evidencias obtenidas por otras fuentes de información. Según Coller (2005) la revisión de documentos, elaborados por otras personas y que hace referencia al caso estudiado, ya sean artículos de prensa, documentos gráficos artículos académicos u otros escritos, representa una de las fuentes de información más utilizadas en el método del caso como parte de la estrategia de triangulación de este, proporcionando coherencia, fiabilidad y solidez a los datos.

Fundamentalmente, en nuestro estudio nos centramos en dos fuentes documentales: por un lado, los documentos oficiales que se extraen de los procedimientos de selección de directores que se convocan desde la Junta de Castilla y León, así como diversa legislación educativa de la Comunidad Autónoma de Castilla y León; y por otro, los artículos de prensa publicados en diferentes medios de comunicación sobre la cuestión que nos ocupa. En concreto, 3 resoluciones autonómicas de selección y nombramiento de directores de 3 cursos escolares consecutivos (2023, 2024 y 2025) con vacantes a la dirección desiertas en la provincia de Palencia; 15 artículos de prensa, de los cuales 11 se centran en alguna de las provincias de la comunidad de Castilla y León y, de estos, 3 lo hacen concretamente sobre la provincia de Palencia.

3.2.5. Proceso de análisis

Una vez recopilados todos los datos analizaremos el contenido de los documentos observando “el significado de las palabras, los temas o las frases” (Parejo et al., 2021, p. 155) pudiendo interpretar y extraer conclusiones de todo ello. Para el desarrollo del proceso de análisis e interpretación de datos tendremos en cuenta que “analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales” (Stake, 2005, p. 67).

En la lectura de todos los testimonios hemos visto como hay una serie de temas que centran las opiniones de los expertos y que hemos querido, por tanto, plasmarlos en una serie de categorías principales. Cada una de estas categorías se desgrana en diferentes temas (Tabla 5).

Tabla 5.

Tabla 5. Categorías y temas trazados en el estudio.

Categoría	Temas
Problemas que afectan a la dirección de centros escolares de Palencia	Falta de candidatos Escaso atractivo del puesto Falta de formación para ejercer el cargo
Miedos percibidos por los directores	Miedo al desgaste personal Miedo a no estar a la altura de las exigencias administrativas Miedo a la falta de reconocimiento profesional Miedo a la soledad en la toma de decisiones
Desafíos	La zona en la que se desarrolla el cargo de director La sobrecarga de tareas Las familias La autoridad del director El conocimiento de cuestiones relativas a la dirección de un centro El modelo de liderazgo La calidad Mejora del reconocimiento económico y profesional Reducción de la carga burocrática y de tareas, y mayor apoyo
Soluciones o sugerencias de mejora	Mejora de la formación y preparación para el cargo Cambios estructurales y organizativos Enfoque en la calidad y la mejora continua
Nota. Elaboración propia	

De este modo, hemos tratado de partir de los datos que nos ofrecen los documentos, analizando las vacantes ofertadas a la dirección escolar de diferentes centros educativos de la provincia de Palencia. Seguidamente, hemos observado las solicitudes presentadas, así como las vacantes que no obtienen candidatos. Y, por último, la continuación del proceso hasta obtener un docente que pueda ejercer la dirección escolar. Tras este análisis documental, se procede al análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas y los cuestionarios. Estas dos fuentes se ponen en este momento en paralelo para poder proceder a una comparativa que nos permita extraer información, interpretar datos y

obtener algunas conclusiones. Para ello, iremos intercalando nuestras propias interpretaciones con los datos recogidos. Para que el lector pueda identificar los extractos seleccionados hemos utilizado un sistema de codificación (Tabla 6).

Tabla 6.

Tabla 6. Codificación personas entrevistadas.

Entrevistado	Sexo	Código
Inspector 1	Hombre	IH
Inspector 2	Mujer	IM
Director 1	Mujer	D1M
Director 2	Mujer	D2M
Director 3	Hombre	D3H
Director 4	Hombre	D4H
Director 5	Hombre	D5H
Director 6	Hombre	D6H
Director 7	Hombre	D7H
Director 8	Hombre	D8H
Director 9	Hombre	D9H
Director 10	Mujer	D10M
Director 11	Mujer	D11M
Director 12	Mujer	D12M
Director 13	Hombre	D13H
Director 14	Hombre	D14H

Nota. Elaboración propia.

3.3. CRITERIOS DE RIGOR

En cualquier investigación cualitativa se debe buscar la credibilidad de cada información aportada, así como de las conclusiones que se ofrezcan en el estudio y análisis posterior. Para garantizar la credibilidad de los datos utilizamos tres elementos principales:

La triangulación

Denzin (1978, 1995) y Prieto et al. (2002) coinciden que la triangulación es un criterio que asegura la seriedad de la investigación con corte cualitativo porque se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio, ya sea a partir de diferentes fuentes de información (que incluye distintas personas, períodos de tiempo, documentos), diferentes miradas del equipo de investigadores (diversos investigadores mirando el mismo fenómeno), por diferentes métodos empleados (observaciones, entrevistas, grupos focales, grupos de discusión, instrumentos o documentación) o bien a través de diferentes diseños y teorías. Arias (2000) plantea que: “la principal meta de la triangulación es controlar el sesgo personal de los investigadores y cubrir las deficiencias intrínsecas de un investigador singular o una teoría única, o un mismo método de estudio y así incrementar la validez de los resultados” (p.8).

La verificación

La negociación con las personas implicadas guarda relación con el encuentro entre los fines, los métodos y los resultados del investigador y la opinión de los implicados, con el objeto de saber si hay acuerdo entre ellos, especialmente en lo que se refiere a la elaboración final del informe. González Riaño (1994) afirma que, “cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma” (p.217).

Recopilación de materiales

La confiabilidad en un estudio se consigue con la tarea de complementar el archivo de los materiales del sitio real, con el apoyo de documentos adicionales. Por ejemplo, en nuestra investigación se aportan los documentos oficiales que tanto la Junta de Castilla y León como la Dirección Provincial de Educación de Palencia publican sobre los procesos de acceso a la dirección escolar y a su vez se complementa dicha información con entrevistas a inspectores, encuestas a directores y una serie de publicaciones en prensa sobre la situación. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones similares a las del investigador original, siempre y cuando tengan perspectivas similares (Lincoln y Guba, 1985, Huberman y Miles, 2000).

En nuestro estudio hemos comprobado los datos expuestos en la prensa a través de las resoluciones publicadas por la Junta de Castilla y León en cuanto a las vacantes a la dirección escolar se refiere. Hemos verificado los datos publicados con los propios agentes de la Dirección Provincial encargados de dichos procedimientos como es la Inspección Educativa. Además, hemos usado una batería de preguntas similares para la inspección y los directores escolares que no impliquen diferenciación de criterios, para posteriormente valorar sus respuestas en conjunto. Por último, hemos recopilado una serie de documentos que pueden ser consultados y analizados por cualquier investigador.

3.4. CONSIDERACIONES ÉTICAS

El desarrollo de una investigación de corte cualitativo con la elección del estudio de caso como método, lleva implícito una serie de implicaciones de carácter ético. Jorrín et al. (2021) proponen una serie de principios entre los que se encuentra el valor social como factor que va a contribuir en la mejora del avance del campo estudiado, la utilización de un enfoque comprensivo que comporta la obtención de beneficios potenciales al propio sistema educativo y la necesidad de informar a los participantes sobre el propósito de la investigación y la utilización que haremos de ella.

Para asegurar la ética de la investigación se han tenido en cuenta aspectos fundamentales: a) La recogida de información tiene su fuente en organismos públicos y personal, así como documentos institucionales, por lo que no se harán públicos datos que pudieran ser sensibles a dichos organismos y personas. b) La información elaborada por el investigador puede ser confirmada con la transcripción de las entrevistas o los resultados de los cuestionarios. c) A todos los participantes se les ha informado del propósito de la investigación y, en el caso de los inspectores, han firmado un consentimiento informado (Anexo IV y V). d) Las entrevistas realizadas, una vez transcritas, se han compartido con los participantes para que pudieran modificar aquellas cuestiones que consideraran oportunas. e) La información se ha interpretado a partir del principio de triangulación.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir de la normativa publicada, los artículos de prensa y, sobre todo, las entrevistas tanto a la inspección educativa como a los directores escolares, trataremos de dar respuesta a los principales interrogantes que planteamos en nuestro trabajo, como son los problemas que afectan a la dirección escolar en Palencia, los miedos percibidos por los directores, los desafíos a los que se enfrentan, así como las sugerencias de mejora que podrían plantearse.

4.1. PROBLEMAS QUE AFECTAN A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES DE PALENCIA

En este primer momento del capítulo, centramos nuestro análisis en los problemas que afectan a la falta de candidaturas para ejercer la dirección escolar en la provincia de Palencia.

4.1.1. *Falta de candidatos*

Revisando la documentación normativa publicada en los últimos años en Castilla y León sobre la selección y nombramiento de directores, percibimos algunos datos que llaman nuestra atención. La Orden EDU/248/2023, de 23 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento en 2023, de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias anuncia, para la provincia de Palencia, 14 vacantes para la dirección de centros escolares. En la Resolución de 4 de julio de 2023 por la que se nombran directores de centros públicos docentes se observa como dicha resolución nombra de forma extraordinaria ante la falta de candidatos a 5 de esas 14 direcciones.

La Orden EDU/138/2024, de 21 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento en 2024, de directores de centros docentes públicos de enseñanzas no universitarias expone que, en la provincia de Palencia, se deben ocupar las direcciones de 12 centros escolares. Y la Resolución de 11 de julio de 2024 por la que se nombran directores de centros públicos docentes resuelve la designación extraordinaria de 7 de esas 12 vacantes, de nuevo ante la falta de candidatos.

En el presente curso escolar 2024/2025, la orden EDU/179/2025, de 24 de febrero, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento, en 2025, de directores de centros públicos de enseñanzas no universitarias, propone, para la provincia de Palencia, 23 puestos vacantes a la dirección escolar. En este caso, a la fecha de elaboración de este análisis, no se ha publicado la resolución de nombramientos, pero disponemos de los listados definitivos de admitidos y excluidos de las personas aspirantes a ocupar los puestos vacantes y observamos como 4 centros han resultado desiertos de candidaturas, por lo que, al menos, 4 de esas 23 vacantes se deberán proponer de forma extraordinaria desde inspección educativa.

Estos datos nos dan una primera panorámica de la situación en la que se encuentran los centros escolares de la provincia. El análisis de prensa nos ayuda a ver que esta realidad se repite en otras provincias de la comunidad. En diferentes medios hemos podido leer los siguientes titulares: “Nadie quiere ser director de colegio e instituto: sin candidatos

para 20 centros salmantinos” (La Gaceta de Salamanca. 2023, 13 de abril); “Ningún docente quiere ser el director en 19 centros educativos públicos de León” (Diario de León. 2023, 14 de abril); “Doce centros educativos de Segovia sin candidatos a dirigirlos” (El día de Segovia. 2023, 24 de abril); “Educación designará a 24 directores de centros el próximo curso ante la falta de candidatos” (La Rioja. 2018, 15 de marzo); “Educación elige a dedo a seis de cada diez directores de colegio por falta de candidatos” (Heraldo. 2019, 28 de julio); “38 de las 146 plazas para ser director no reciben candidaturas” (Diario Palentino. 2024, 1 de abril); “5 de las 12 direcciones de colegios vacantes tienen candidato” (Diario Palentino. 2024, 10 de abril); “Cuatro centros educativos, sin candidatos a la dirección” (Diario Palentino. 2025, 3 de mayo).

La falta de directores escolares en algunos centros de Palencia (y en otras provincias de España) puede deberse a una combinación de causas estructurales, administrativas y profesionales. Este panorama plantea problemas relacionados con la configuración del puesto, la falta de autonomía real, las compensaciones percibidas como insuficientes y la necesidad de una mayor profesionalización. Esta situación que afecta tanto a escuelas urbanas como rurales pone de manifiesto la necesidad de analizar en profundidad los factores que desincentivan a los docentes a optar por el cargo de dirección, como veremos a continuación.

4.1.2. Escaso atractivo del puesto

Uno de los primeros factores que hemos detectado en nuestro estudio tiene que ver con la elección del cargo de dirección. De los catorce directores encuestados, únicamente seis afirman con rotundidad haber elegido libremente, sin condicionantes, el cargo de director escolar. Entre estos, encontramos algunos argumentos como los siguientes: “Quería cambiar las cosas en mi centro escolar. Sí, lo elegí voluntariamente.” (D2M). Esto nos sugiere una fuerte motivación por mejorar la realidad educativa y que deja entrever un gran compromiso profesional.

Otros candidatos también abogan por el compromiso profesional más centrado en el propio centro, además de percibir el cargo de director como una etapa valiosa para el desarrollo profesional: “Mi compromiso personal y profesional con el centro. Creo que es recomendable pasar por un cargo directivo en tu carrera profesional.” (D4H).

Hay otros candidatos que valoran la elección del puesto por motivos de cohesión y gestión de grupos como elemento de valor de la organización escolar: “La organización colectiva del profesorado y la comunidad educativa” (D5H).

Otros seis directores o directoras admiten que no fue una decisión voluntaria o planificada, que intervienen otros factores o situaciones sobrevenidas, la jubilación de un compañero o motivaciones profesionales relacionadas con los méritos, por ejemplo: “Circunstancias: jubilación del director anterior y aumentar mis puntos para acercarme a mi casa.” (D1M); “Por los puntos que daba.” (D7H); “Al jubilarse la directora, nadie quería presentar proyecto de dirección y muchos compañeros me pidieron que aceptase el cargo ya que llevaba tiempo de secretario del centro. El primer año de dirección fui nombrado por la Dirección Provincial.” (D9H). Esto nos hace ver que en algunos casos los directores han sido designados por obligación, algo que no parece lo más idóneo para un centro escolar; “Obtener puntos para acercarme a mi destino definitivo.”

(D11M); “No había nadie que lo asumiera y conseguía más puntos para traslado.” (D14H).

Estas citas reflejan la estrecha relación que existe entre la dirección del centro escolar y la obtención de puntos para traslados o la simple falta de candidatos, que lleva a los docentes a asumir el cargo por la petición de otros compañeros. De este análisis también subyace la idea de que los concursos de traslados afectan a las condiciones laborales y pedagógicas de los docentes. De este modo, conseguir puntos supone poder “acercarse a casa” o a un destino más deseado, convirtiendo la dirección escolar en un medio para conseguirlo.

Por último, dos de los catorce cargos encuestados no dudan en afirmar que no lo han elegido de forma voluntaria. Esto conlleva que la administración se vea obligada a nombrar a un director “de oficio” o “a dedo”. A su vez, verse obligado a asumir el cargo implica en mayor medida las principales dificultades que observamos para el acceso al cuerpo como son la falta de vocación o de motivación, un mayor desgaste, dificultades en la relación con el claustro y un menor liderazgo.

Por tanto, las razones para aceptar el cargo de director en los centros escolares de Palencia son diversas, diferenciando entre los que persiguen un verdadero reto profesional y adquieren un compromiso responsable con el centro y la comunidad educativa, hasta los que se centran en mejoras personales o profesionales a través de la obtención de puntos para traslados o la falta de otros candidatos. Esto repercute indudablemente en la manera en que se ejerce el cargo, pudiendo mostrar un liderazgo del centro o un cumplimiento normativo que sirva para cumplir con las responsabilidades administrativas únicamente.

En nuestra investigación se recogen cuestiones sobre el acceso a la dirección que tienen que ver con la formación que han recibido, así como si han valorado la opción de ser directores en algún momento de su formación inicial o ya en el desempeño de la profesión. Únicamente dos de los catorce encuestados responden afirmativamente, lo que nos lleva a reflexionar que una de las situaciones que se aprecian es que no hay mucha formación inicial relacionada con el tema de la dirección de centros escolares, lo que lleva a la escasa preparación de los profesionales y su desinterés por el cargo.

Sin embargo, once de los catorce admiten con mucha claridad que no es un rol en el que pensaron al inicio de su formación ni de su experiencia profesional y que han llegado al puesto por cuestiones diversas que iremos desgranando a continuación. No obstante, el hecho de que once de los catorce encuestados no pensaran inicialmente en ser directores refuerza la idea previamente analizada de que el acceso a la dirección a menudo ocurre debido a circunstancias sobrevenidas o factores externos: “No me lo había planteado. Llegó sobrevenido cuando fui jefa de estudios.” (D2M); “No. Fue sorpresivo. Cuando aprobé la oposición con el fin de ganar puntos.” (D7H); “No. En ningún momento lo pensé.” (D8H).

Vemos como en estos tres primeros casos se intuye una falta de planificación inicial que oriente sus aspiraciones profesionales. Incluyendo la palabra “sorpresivo” como un elemento no esperado. Esto nos plantea la duda, una vez más, de la formación inicial y si el rol directivo no está presente. O de estarlo, en qué medida se sienten los alumnos de magisterio y futuros docentes preparados para ejercer el cargo directivo. Una buena

formación inicial debería lograr que cualquier docente se sienta preparado para ocupar la dirección escolar en cuanto a conocimientos se refiere. Además, la negativa a la aspiración de acceder al cargo directivo es rotunda y categórica, sin apenas dudas. “Nunca lo había pensado. Lo que más me llena es dar clases a mis alumnos. Nunca he tenido ganas de serlo. Más bien ha sido la necesidad del centro y de los directores con los que formé equipo, de no encontrar gente con ganas que se ofrezca. Entonces, siempre ha sido el ayudar a los compañeros que piensan en ti para estos puestos.” (D9H)

De esta reflexión se rescatan una serie de ideas muy reveladoras. En primer lugar volvemos a ver la falta de planificación en la elección, para a continuación destripar una de las grandes demandas de muchos docentes en contra de la dirección, como es la vocación por el trato directo con los alumnos a través de la docencia, huyendo del rol burocrático que exige la figura del director. Otra de las grandes ideas que se recogen de esta mención es la aceptación del cargo como responsabilidad profesional o personal ante la falta de candidatos por una simple cuestión de compañerismo.

Los únicos casos que afirman haberse interesado por la dirección escolar “Creo que desde el principio. Me gusta la gestión escolar” (D4H), sí creen haber recibido cierta preparación en su formación inicial “Sí, formaba parte de la preparación recibida en Organización Escolar.” (D5H). Esta motivación temprana, centrada en el interés por la gestión y organización del centro, contrasta con la de la mayoría de encuestados que su motivación nada tiene que ver con vocación o desarrollo profesional, sino, como ya hemos visto, la obtención de puntos para traslados.

Estos dos directores, tras ser preguntados en qué momento de sus vidas profesionales sintieron ganas, detallan lo siguiente: “Al jubilarse el anterior director, presenté un proyecto de dirección, conté con un equipo que tenía las mismas líneas de actuación y salí elegido.” (D4H). Esto nos muestra un proceso de acceso que combina la oportunidad (jubilación del anterior director) con una preparación y un proyecto definidos, apoyado por un equipo; “Cuando accedí, el contacto con mis primeros directores/as y su visión me atrajeron.” (D5H). Esto apunta a la influencia positiva de modelos de liderazgo vividos por el propio candidato y la inspiración generada por directivos con una visión de la dirección con puntos en común.

La mayoría de los directores muestran su falta de voluntariedad al cargo: “No. Cuando me vi obligada por no perder la plaza.” (D12M). En esta ocasión, tras el acceso al cargo se observa un nuevo problema del sistema educativo en el que se utiliza el rol de la dirección como medio para conseguir estabilidad laboral, como ocurre con los casos ya mencionados que buscan aumentar puntos para concurso de traslados.

En algunas ocasiones, aunque el acceso al cargo no sea voluntario “No, accedí por circunstancias...” (D14H), el posterior ejercicio de este hace ver competencias válidas para desempeñar las funciones de director “...y después seguí porque me considero buen gestor de grupos.” (D14H). De esta respuesta podemos destacar que, a pesar de acceder por circunstancias sobrevenidas como venimos comentando, el desempeño del cargo también puede generar una motivación añadida y reconocerse habilidad de liderar y coordinar equipos de trabajo.

La inspección es consciente de este problema y manifiesta que son pocas las personas que tienen interés en ocupar el cargo de director. Esta falta de candidatos también afecta

a su propia tarea, teniendo que responsabilizarse de la búsqueda de profesionales que se ocupen de la labor gestora: "Me parece un tema de una actualidad impresionante, exquisita. Es, efectivamente, un problema con el que nos estamos encontrando..." (IH) reafirma la situación que vienen reflejando los directores y la prensa analizada en nuestro. "La situación ideal es que se presente con un proyecto" (IH) dejando constancia de las líneas de trabajo que cada candidato propone para un centro escolar y, sobre todo, poder plasmar de qué manera se puede conseguir el liderazgo pedagógico que antes mencionábamos, "...pero esto no ocurre, es decir, no es la situación normal. Es decir, hay muy pocas personas que están dispuestas a presentarse a la dirección de un centro educativo, muy pocas personas. Y tenemos los inspectores que, entre comillas, buscar aquellas personas más adecuadas, incluso yendo fuera de los claustros donde no se produce esa renovación. Esa es una situación que está sucediendo, que sucede cada vez más." (IH)

La observación del inspector confirma una de las conclusiones que venimos defendiendo de las entrevistas a los directores sobre el acceso a la dirección escolar, reflejando que, para la gran mayoría de las y los profesionales, la dirección no responde a una aspiración inicial planificada, sino a circunstancias sobrevenidas.

4.1.3. Falta de formación para ejercer el cargo

Otro de los aspectos fundamentales que se destacan en la situación actual de los directores y directoras de los centros escolares de Palencia y que constituye un pilar fundamental para desempeñar el cargo directivo es la formación que han recibido o reciben para cumplir con las funciones propias del rol que ocupan. En la mayoría de casos, hay una opinión generalizada que se resume en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, el bajo número de candidatos que cuentan con una formación adecuada al cargo que ocupan; después, la idea de que el curso de directores, a pesar de ser requisito para el cargo, no siempre se realiza con antelación por los candidatos o no está adaptado a las necesidades reales de cada centro ni es práctico; por último, se pone énfasis en que una vez se accede al cargo, no hay una continuidad en la formación. Así, algunas de las opiniones de las personas encuestadas son:

Las opiniones dadas sobre la formación recibida se centran mayoritariamente en su escasez o modelos poco adecuados. Varios directores califican la formación como "escasa" (D8H, D11M, D12M), "insuficiente" (D7H, D13H), o "básica" (D14H).

Otros la perciben como "poco adecuada a las funciones" (D6H) o "alejada de la realidad" (D7H), señalando que "No se trabajan los aspectos que se deben conocer para llevar a cabo la función de manera adecuada" (D6H).

Algunos indican que la formación está "adaptada solo al curso de dirección necesario para acceder al puesto" (D10M), lo que implica una falta de continuidad o profundidad. Si bien el curso o la formación inicial pueden cubrir aspectos administrativos y burocráticos, hay otras dimensiones del cargo que requieren una formación más específica o que simplemente no están adecuadamente abordadas en la preparación existente. No es percibida como suficiente para cubrir las múltiples dimensiones y desafíos del cargo, especialmente en áreas como el liderazgo, la gestión de personas, la calidad educativa y la adaptación a los cambios normativos. Se sugiere la necesidad de

una formación más especializada, continua y alineada con las competencias reales requeridas para el puesto.

La crítica de que en la formación "no se trabajan los aspectos que se deben conocer" (d6h) y está "alejada de la realidad" (d7h) refuerza la necesidad percibida por los directivos de abordar específicamente la gestión de recursos y el liderazgo.

Además, varios comentarios de los directores de Palencia enfatizan la importancia de la práctica y la experiencia para el desempeño de la función directiva:

"La práctica es más importante" (D1M) deja constancia del valor que da esta directora a la práctica diaria frente a la formación inicial. Otros comentan "He aprendido sobre la marcha" (D2M), dejando claro que previamente no contaba con los conocimientos que requiere la dirección escolar y que es la práctica la que le ofrece ese aprendizaje; igualmente comentan "Se ha aprendido a base de la experiencia" (D3H), volviendo a constatar la idea de que no había un aprendizaje previo. "Los problemas del día a día se resuelven con la práctica" (D11M) en la misma línea podemos ver como además de adquirir el conocimiento con la propia práctica, habla en este caso de que la dirección escolar se enfrenta a problemas cada día, mientras que otro de ellos dice "Lo más importante es haber vivido la gran carga de los Equipos Directivos y tener experiencia anterior" (D9H) de donde observamos como se vuelve a enfatizar en la experiencia previa, pero donde ya aclara uno de esos problemas que mencionábamos antes y que menciona como una gran carga de trabajo.

Esta fuerte creencia en el valor de la experiencia y el aprendizaje práctico puede interpretarse como una respuesta a la percibida falta de funcionalidad y practicidad de la formación formal ("poco funcionales y prácticos" (D9H)).

Un director (D5H) distingue entre un curso inicial presencial que fue "muy interesante" y una actualización posterior "menos exigente", lo que podría sugerir la idea ya mencionada de que la formación para la dirección escolar puede percibirse como "adaptada solo al curso de dirección necesario para acceder al puesto" (D10M), lo que implicaría una falta de continuidad o incluso diferencias de calidad en el tiempo.

Otro comentario (D9H) menciona específicamente la "numerosa burocracia sin sentido" y la atención a diversos colectivos (familias, alumnos, profesorado, personal) como parte de la "gran carga" diaria. Esto refuerza la idea de mejorar la formación en gestión de recursos y liderazgo, ya que estas áreas están directamente relacionadas con la capacidad de manejar eficazmente la burocracia y la interacción con la comunidad educativa. Reducir la carga burocrática es también un reto institucional.

El inspector señala explícitamente que, si los directores "no tienen experiencia en otro centro, se encuentran absolutamente en tierra de nadie" y "tienen que ir aprendiendo a medida que van ejerciendo la dirección". Esto coincide casi textualmente con lo expresado por los directores que mencionaron haber aprendido "sobre la marcha" (D2M), "a base de la experiencia" (D3H), o que los problemas se resuelven "con la práctica" (D11M). La frase "en tierra de nadie" refleja fielmente la sensación de falta de preparación inicial que venimos mencionando en los comentarios sobre la insuficiencia o falta de adecuación de la formación formal recibida.

El inspector diferencia entre "un curso teórico" que algunos han hecho y la falta de preparación práctica, sugiriendo que este curso por sí solo no es suficiente sin experiencia. Esto apoya las críticas de los directores que ven la formación como "Escasa" (D8H, D11M, D12M), "Insuficiente" (D7H, D13H), "Básica" (D14H), o "adaptada solo al curso de dirección necesario para acceder" (D10M), y que no aborda los aspectos prácticos necesarios (D6H, D7H). La formación es percibida como "poco funcionales y prácticos" (D9H).

Además de las opiniones aportadas por los diferentes directores y directoras sobre la formación recibida, también la inspección educativa valora la escasa formación y la realidad que viven los directores aprendiendo a ejercer el cargo sobre la marcha del día a día:

"Algunos han hecho un curso teórico y otros no porque lo pueden hacer posteriormente, pero todas, es decir, si no tienen experiencia en otro centro, se encuentran absolutamente en tierra de nadie, es decir, tienen que ir aprendiendo a medida que van ejerciendo la dirección." (IH), donde volvemos a ver la premisa que nos ofrecen tanto directores como inspección de que el aprendizaje de las funciones de dirección se obtiene a través de la experiencia, casi por ensayo-error. "Por eso te hablaba de esa otra posibilidad de gente preparada para ejercer la dirección escolar" (IH), idea que algunas fuentes recogen como posible solución, dotando a los centros de una figura directiva perteneciente a cuerpo de directores.

La Federación de Directores de Centros Públicos (FEDADI) aboga por la "profesionalización de la función directiva" en los centros educativos, enfatizando la necesidad de un liderazgo distribuido debido al aumento de responsabilidades. Demandan un "modelo de capacitación profesionalizada, con un enfoque práctico (FEDADI, 2011) pero "diferencial" (Vázquez et al., 2016). Añade el inspector que "No estaría mal que hubiera un máster específico sobre la dirección escolar como hay ahora o se está intentando hacer un máster sobre la inspección educativa." (IH)

Este comentario del inspector comparte varios puntos clave señalados por los directores: El inspector propone una solución: la posible creación de un "máster específico sobre la dirección escolar". Ya algunos estudios (Barrios et al. 2013) muestran como la profesionalización requiere modelos de formación establecidos. Haciendo hincapié en que esta debe ser rigurosa y permanente, y basarse en procesos de investigación-acción colaborativos con otros centros del entorno. Esta sugerencia de una formación específica y de mayor nivel respalda la demanda de los directivos de "mejora de los programas de formación en gestión de recursos y liderazgo", ya que un máster especializado probablemente abordaría estas áreas con mayor profundidad y funcionalidad para el contexto real, corrigiendo las debilidades de la formación actual ("Poco adecuada a las funciones" D6H).

4.2. MIEDOS PERCIBIDOS POR LOS DIRECTORES

Tras el análisis de los datos recogidos, un segundo punto tendría que ver con los miedos percibidos en el ejercicio del cargo. Esta cuestión es importante para entender por qué muchos docentes evitan postularse, o por qué quienes ya ejercen la función pueden vivirla con tensión o desgaste. Todos los profesionales entrevistados han dejado constancia de su sentimiento de una excesiva carga de trabajo, de tal forma que trece de

los catorce directores responden en una escala de 1 a 5 respecto a la percepción de la carga de trabajo con un 5 y tan solo uno de los catorce con un 4. Hay casi unanimidad para expresar la enorme carga de trabajo que supone ocupar el rol de director de un centro escolar. Además, esto nos conduce a una cuestión más profunda y personal que tiene que ver con el estrés añadido que supone para su profesión esta carga de trabajo". Recogemos una serie de aportaciones que nos llevan a contemplar tres miedos que podemos categorizar de la siguiente manera:

4.2.1. Miedo al desgaste personal

Los testimonios de los directores palentinos reflejan claramente este temor y la realidad del desgaste. Frases como "Todos los días son un estrés" (D4H), indican una tensión constante. El impacto va más allá del ámbito profesional, invadiendo el terreno personal: "te llevas el trabajo y las preocupaciones a casa. No desconectas" (D10M), "Quito muchas horas de mi tiempo en casa" (D11M). La declaración de uno de los directores, "Sólo decir que desde hace 5 años tengo que tomar medicación para la hipertensión. Duermo mal pensando en tareas y problemas del cole" (D9H), es un ejemplo muy claro del impacto físico y mental, así como de la carga de trabajo y el estrés en la salud del director, un claro indicio de desgaste.

Los testimonios de los directores palentinos reflejan un claro desgaste y sobrecarga vinculados a su puesto de trabajo. La cantidad de frentes que tienen que cubrir, como son el exceso de burocracia y labores administrativas, la gestión de conflictos con docentes, familias y, en general, toda la comunidad educativa, la falta de tiempo, la falta de recursos, los cambios normativos frecuentes y la falta de apoyo y/o reconocimiento parecen ser motivos más que suficientes para ese desgaste personal. La sobrecarga y el estrés descritos por los directores palentinos pueden interpretarse como una consecuencia de un sistema con cuestiones que deben ser replanteadas.

En los argumentos y respuestas que nos han ofrecido hemos observado como muchos hacen referencia a la carga de trabajo desmesurada que implica el cargo, así como que dicho trabajo es en su mayoría burocrático dejando en un segundo plano la dimensión pedagógica que, precisamente, es para la que todo docente se ha formado y, en principio, siente un mayor interés. La falta de tiempo roba la energía necesaria para impulsar proyectos educativos y centrarse en la mejora de la calidad y los resultados escolares. Es importante recordar que los directores provienen del cuerpo docente. La expectativa es que impulse la mejora educativa y pedagógica, algo para lo que, idealmente, se forman como maestros o profesores. Sin embargo, el puesto les exige habilidades y una dedicación (principalmente administrativa y de gestión de personas) que no siempre se corresponde con su formación o interés inicial. La falta de una figura administrativa en los centros de primaria agrava esta situación, obligando al director a asumir tareas que le restan aún más tiempo para lo pedagógico.

La inspectora también menciona que, para muchos directores, asumir la dirección les ha supuesto un "problema físico previo" y conocen la "carga emocional" que conlleva (IM).

Finalmente, la inspectora destaca que no es una falta de compromiso por parte de los directores, que son excelentes profesionales a nivel pedagógico, sino que la "carga de trabajo les resta tiempo de lo que realmente quieren hacer: dar clase" (IM). La carga de gestión y los elementos externos descritos por la inspectora desvían el foco y el tiempo

de los directores de esta dimensión pedagógica central, que es donde sienten su vocación.

Sin embargo, esta valoración positiva viene acompañada de una advertencia significativa y preocupante: estos directores "acaban desgastados" y esta gran labor se lleva a cabo "a costa muchas veces de su salud" (IM). Este "desgaste" es un punto crítico que conecta directamente con los miedos identificados.

La inspectora ya había mencionado previamente la "carga de trabajo enorme" (burocrática y no burocrática) como el principal problema y miedo (IM). El hecho de que, a pesar de ser competentes y comprometidos, acaben "desgastados" (IM) refuerza la idea de que la magnitud y complejidad de esta carga es insostenible a largo plazo y tiene un coste personal, afectando a la salud.

El desgaste también puede estar muy estrechamente relacionado con la percepción de la inspectora sobre la "falta de apoyo" de compañeros, padres y, a veces, la administración (IM), lo que lleva a no sentirse "suficientemente respaldados" (IM). El "desgaste" y el coste para la "salud" mencionados por la inspectora (IM) son la prueba de un "sobreesfuerzo" que implica que los directores están compensando las debilidades del sistema con un esfuerzo personal que resulta perjudicial.

La inspectora también menciona que la enorme carga les resta tiempo de lo que "realmente quieren, dar clase" (IM). Esto coincide con la visión del colectivo docente, que está más preocupado por las cuestiones pedagógicas del día a día. La función directiva, al ser más administrativa y de gestión, entra en conflicto con esta vocación pedagógica principal, lo que puede contribuir al "desgaste" al alejarles de su verdadera pasión.

4.2.2. Miedo a no estar a la altura de las exigencias administrativas

Este miedo surge, según los directores, de la desmesurada carga de trabajo burocrática frente al tiempo real disponible para abordar estas cuestiones. Las quejas se centran en la burocracia que "nos come" (D2M) y la exigencia de participar en "cincuenta mil proyectos" (D2M).

Se percibe una "distribución de horario lectivo descompensada respecto a la dedicación administrativa" (D5H), lo que implica que el tiempo dedicado a la enseñanza o a tareas pedagógicas fundamentales se ve reducido por la carga burocrática.

Además, existe la percepción de que ciertas tareas administrativas, como los "procesos de control burocrático" (D5H), deberían ser competencia de "departamentos de la Dirección Provincial" (D5H), no de la dirección del centro. La sensación de que "Al final todo recae en la figura del director" (D2M) y que es "demasiada carga" (D8H) refleja el desafío de poder cumplir con todas estas exigencias sin sentirse desbordado o incapaz de atenderlas adecuadamente. En definitiva, se recoge de estas quejas la necesidad de un aumento de medios y recursos que impliquen mayor tiempo y personal de apoyo para gestionar la carga administrativa. Esta carga de trabajo administrativo podemos detallarla en algunas tareas concretas como por ejemplo, la gestión de la burocracia y el papeleo. Los directores se enfrentan a una "numerosa burocracia sin

sentido” (D9H) y “excesiva burocracia” (D8H). Esto incluye “mucho papeleo y siempre con urgencia” (D9H).

Otra de las tareas es el manejo de normativa y documentación. Tienen que “dominar la normativa vigente, la nueva ley, la programación, etc.” (IH). Esto implica estar permanentemente leyendo normativa y “trasladarlo al claustro” (IM). Con cada cambio de ley, saben que “toca en el centro un cambio de todos los documentos” (IM). La modificación constante de leyes y normas educativas supone un gran trabajo. Hay directores que mencionan específicamente la complejidad de la “comprensión y redacción de los documentos relacionados con la LOMLOE” (D3H).

Otra de las tareas que supone una carga de trabajo es el uso de programas informáticos, donde se enfrentan a la necesidad de “dominar unos programas informáticos de gestión y de centro” (IH) y el manejo de “aplicaciones tecnológicas” (IM) para diversas tareas. Se señala que todo es digital y una persona que no sea “competente digital” (IM) tendrá muchísimos problemas con aplicaciones para el comedor, becas, certificado digital, etc. La gestión de estos “programas de gestión y administración...complican la labor, haciendo perder tiempo” (D10M). Siguiendo con las numerosas tareas a las que hacen frente los directores y directoras y que les supone una enorme carga de trabajo nos encontramos con la gestión de trámites relacionados con alumnos y familias. Tareas concretas como la gestión de becas, la admisión o incluso la gestión de “ayudas comedor” (D12M) y otras tareas que se perciben como no propias de la dirección.

Podemos añadir también como otra tarea la participación en múltiples proyectos, ya que a menudo, se les exige participar en “cincuenta mil proyectos (sostenibilidad, internacionalización, digitalización, vida saludable, etc.)” (D2M).

Por último, cabe mencionar como otra tarea que implica una gran carga, la gestión de recursos económicos y de personal. Problemas de “falta de presupuesto económico” (D10M), “gestión económica” (D3H) y “gestión de personal” (D3H). La gestión de plantilla tiene un componente administrativo (por ejemplo, un director menciona que la falta de secretario o secretaria por la bajada de ratio aumenta su carga y otro señala la falta de personal de apoyo a los equipos directivos).

Todas estas tareas se perciben como que “al final todo recae en la figura del director” (D2M) y genera la sensación de que es “demasiada carga” (D8H). Los directores sienten que la “distribución de horario lectivo está descompensada respecto a la dedicación administrativa” (D5H).

4.2.3. Miedo a la falta de reconocimiento profesional

Las razones que argumentan esta falta de reconocimiento son cruciales para comprender este miedo. Varios directores señalan que su trabajo administrativo, que es enorme, “nadie valora” (D6H).

Existe la percepción social de que, al dar menos clases, su carga de trabajo es menor: “La sociedad debe de pensar que como damos pocas clases vivimos muy bien. No se ve la cantidad de trabajo que hay detrás y la grandísima responsabilidad” (D2M). Sienten que se exige “muchísima burocracia” (D10M) que no es propia de un docente y para la que, además, no están preparados (D6H). Esto sugiere una brecha entre las exigencias del

puesto y la preparación recibida, contribuyendo a la sensación de no estar a la altura o de que su labor no es comprendida ni valorada.

Además, la falta de reconocimiento se vincula directamente con la falta de apoyo institucional: "No hay apoyo, hay exceso de burocracia" (D7H). Sienten que se les exigen más tareas administrativas y de proyectos (D2M) mientras "cada vez recortan más los medios de los que se dispone" (D10M). Estos medios o recursos de los hablan los directores y los inspectores incluyen personal de apoyo administrativo, tiempo y reducción de la carga lectiva, recursos económicos, recursos materiales, apoyo institucional para atender a sus necesidades y una formación más específica. Esta situación donde se aumenta la exigencia, pero no los recursos generan la sensación de que su esfuerzo no es debidamente respaldado o reconocido.

Por último, la falta de reconocimiento se manifiesta en la ausencia de mejoras en sus condiciones laborales. Un director señala explícitamente: "No tenemos mejoras en nuestros horarios" (D9H). Esto corrobora el miedo a que su "grandísima responsabilidad" (D2M) y "demasiada carga" (D8H) no se traduzcan en un reconocimiento a su labor o en una reducción de la carga. La labor parece continuar debido a la "voluntariedad del Equipo Directivo" (D10M).

4.2.4. Miedo a la soledad en la toma de decisiones

Es importante aclarar en este punto que los directores se sienten respaldados por la inspección en aspectos concretos o en momentos determinados, pero esto no elimina por completo el miedo a la soledad en la toma de decisiones. Este miedo surge de las numerosas tareas que implican el puesto y de la sensación de ser la figura última de responsabilidad.

Al analizar las respuestas de los directores sobre el apoyo de la inspección, predomina una percepción positiva de respaldo, con menciones específicas a la ayuda en la comprensión de documentos normativos como los "relacionados con la LOMLOE" (D3H). También se menciona que el apoyo se recibe "sin problemas" (D10M) y que se ha contado siempre con "grandes profesionales que siempre han estado ayudando y colaborando" (D9H). Un director incluso señala que la "sensación de estar solo ahí ante el peligro" es algo que la función de mediación y asesoramiento de la inspección puede ayudar a contrarrestar.

A pesar del respaldo percibido mayoritariamente, los directores también señalan áreas de mejora o matices en el apoyo recibido. Algunas de las respuestas indican que, si bien hay comprensión respecto a los problemas, a veces los inspectores están "muy supeditados a órganos superiores" (D5H). También se demanda que los inspectores pasen "más a menudo por los centros y no solo contacto telefónico" (D6H), y que nunca olviden "el trabajo diario y real en los centros y su funcionamiento" (D9H).

En esta línea, uno de los directores reclama "Más apoyo e implicación" (D7H). Es importante notar que, aunque la mayoría se siente respaldada, uno de los directores menciona que "a veces te sientes solo" (D8H). Esto refleja que uno de los temores tiene que ver con la soledad en la toma de decisiones.

En el caso de los datos recabados en nuestras entrevistas con la inspección educativa, estos miedos que rodean a la figura de los directores nos ofrecen una perspectiva detallada y concreta sobre los miedos que enfrentan los directores. Según la inspectora entrevistada, el “principal problema observado es el miedo a la enorme carga de trabajo” que asumen los directores. Describe esta carga como “cada vez más burocrática y no burocrática” (IM), influenciada por una “cantidad de elementos externos” (IM).

La inspectora subraya la “falta de apoyo”, mencionando específicamente la posible “falta de apoyo de los compañeros, de los padres y, a veces, de la administración cuando hay un conflicto”. Sostiene que los directores “no se ven suficientemente respaldados” (IM). Esto refuerza la idea de que uno de los miedos tiene que ver con la soledad en la toma de decisiones. La percepción de la inspectora sobre la falta de apoyo de compañeros y administración y la mención de un director sobre sentirse solo (D8H) son declaraciones directas de esta “soledad” o falta de una red de apoyo en momentos de presión o conflicto.

Las opiniones de la inspectora y el inspector entrevistados sobre la competencia de los directores y directoras son muy reveladoras. La valoración de ambos inspectores es, en general, altamente positiva respecto a la competencia de los directores. La inspectora afirma: “Sí, en general sí” son competentes, y el inspector corrobora que su valoración general es “positiva” y que “La gente que al final está al frente de los centros está haciendo un buen trabajo”.

La inspectora añade matices importantes. Señala que muchos asumen el rol “con responsabilidad” incluso “cuando son forzados o son forzados a asumirlo” (IM). Destaca que un “alto porcentaje” son “buenos directores comprometidos” y se involucran “en proyectos”, desarrollando una “gran labor” (IM).

4.3. DESAFÍOS

Si bien venimos valorando una serie de miedos percibidos por los directores y reprendidos por la inspección educativa, no podemos desligar esta cuestión de los desafíos que supone para los propios directores, pero igualmente para la propia administración.

4.3.1. La zona en la que se desarrolla el cargo de director

Según la inspectora entrevistada, existe una “diferencia de problemas entre la zona rural y la zona urbana”. En la zona rural, los problemas son más sencillos, hay menos alumnado y posiblemente menos problemas de disciplina, lo que facilita que alguien nuevo que acaba de aprobar la oposición asuma la función de director. Sin embargo, el desafío surge en la capital, donde el personal docente está más “envejecido” y asentado, con experiencia previa (han sido directores, jefes de estudios o secretarios) y ya no tienen la motivación (obtención de puntos, mejora económica) para asumir roles directivos, haciendo “muy difícil conseguir equipos directivos en centros de la capital” (IM).

Un director (D6H) señala que Palencia tiene bastantes distancias y algunos centros se encuentran “lejos de la capital”, lo que provoca una “sensación de desatención”.

Otra directora (D2M) añade que, de cara al futuro, en las zonas rurales habrá “muy pocos alumnos y el profesorado es más inestable”, lo que dificulta su implicación en el centro.

En general, se destaca que las situaciones geográficas de los centros (zonas rurales o urbanas) plantean grandes desafíos. En definitiva, mientras en zonas rurales puede haber una oportunidad para el profesorado más joven y con menos ataduras geográficas (aunque aún hay vacantes), en la capital el desafío es motivar a un profesorado más asentado y con menos necesidad de incentivos relacionados con traslados.

4.3.2. *La sobrecarga de tareas*

La inspectora describe que los directores tienen “muchos frentes que cubrir”. Esto incluye afrontar lo que marca la normativa, que ha cambiado mucho recientemente, implicando “cambiar y adaptar documentación administrativa y burocrática” (documentos de evaluación, etc.). Esta tarea requiere mucho trabajo de coordinación, trasladar información al claustro y realizar formación. Además, deben actuar como “correa de transmisión” entre la administración/inspección y los compañeros.

El inspector entrevistado se refiere a la “dimensión de tareas” como “aquellas asignadas o actos profesionales que debe hacer la dirección”, que son burocracia y administración. Esto implica “dominar programas informáticos de gestión y conocer la normativa vigente” (nueva ley, programación, documentos programáticos). Aunque lo considera un “problema menor” que se resuelve con tiempo o formación.

En línea con lo que describen los inspectores sobre la cantidad de frentes que deben cubrir los directores, la normativa cambiante y la carga administrativa y burocrática, los directores confirman y detallan esta situación, considerándola una parte significativa y a menudo problemática de su trabajo.

Varios directores mencionan explícitamente la “burocracia” como un desafío. Un director (D7H) especifica la “burocracia”, los “plazos ajustados” y la falta de escucha “por parte de la administración de las necesidades”.

Otro director (D9H) describe un “exceso de trabajo en los despachos”, con “innumerables correos urgentes de la Dirección Provincial exigiendo mucho papeleo”. Menciona que la autonomía de centro es inexistente y que las necesidades (organizativas, económicas, de personal) no se cubren. Reporta “falta de tiempo” para atender las clases propias y dedicar “muchas horas extras” al trabajo directivo, en detrimento de la familia. También señala el gran trabajo que implica cada vez que se modifican las leyes y normas educativas.

Varios directores en la encuesta califican la carga de trabajo a la que se enfrentan con un 5 sobre 5, la máxima puntuación posible. Uno afirma directamente: “No tengo tiempo” (D7H). En línea con esto, otros directores describen la existencia de “excesiva burocracia” (D8H) y confirman el “exceso de trabajo en los despachos” (D9H). También mencionan problemas con los programas de gestión y administración que “no facilita y complica la gestión administrativa” (D10M) y les hacen “perder tiempo” (D10M).

Además, los directores señalan otras tareas que contribuyen a la sobrecarga, como tener que gestionar "cincuenta mil proyectos" (D2M) (sostenibilidad, internacionalización, digitalización, etc.), indicando que "Al final todo recae en la figura del director" (D2M). También se encargan de la gestión de diversos problemas y necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesorado, PAS) (D8H). En centros pequeños, la carga administrativa es excesiva para un solo miembro del equipo directivo y a menudo no tienen a nadie que ayude (D8H). Algunos directores consideran que hay tareas administrativas que no deberían hacer (D11M).

4.3.3. Las familias

La inspectora describe al director como una "bola de engranaje", teniendo que ser un "equilibrista" entre contentar a las familias y al claustro. Señala que si el director apoya demasiado a las familias, el claustro puede criticarlo; si defiende más al claustro, puede tener problemas con las familias.

El inspector incluye a las familias dentro del desafío de "tratar con personas". Indica que las familias tienen sus intereses y motivos que a veces chocan con los de los docentes. Considera fundamental la "transmisión de información a las familias", ya que no tener información genera muchos conflictos.

Varios directores mencionan directamente a las familias o a la comunidad educativa (que incluye a las familias) como un desafío. "A esto, añadir el día a día ayudando, escuchando, gestionando los diversos problemas y necesidades de todos los miembros de la Comunidad Educativa" (D9H); "A las familias" (D11M); "a la comunidad educativa" (D12M).

Tratar con las familias es identificado como un tercer desafío. Gestionar los diversos problemas y necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa es parte del trabajo diario del director. Para los propios directores y directoras, saber lidiar con padres y madres que dejan en sus manos la educación de sus hijos, es un reto que se debe asumir con "mano izquierda" y responsabilidad.

4.3.4. La autoridad del director

El inspector define la dirección como un jefe de personal, pero con una "autoridad no siempre reconocida". Considera que el principal problema es enfrentarse a las personas y la interacción que se produce entre una dirección con autoridad no siempre reconocida y un profesorado. Destaca que a la dirección "no siempre se le ha dado autoridad para poder resolver" conflictos personales que surgen, teniendo que recurrir a inspección ante problemas o falta de aceptación.

Esta idea es respaldada por la otra inspectora y por los directores entrevistados. La inspectora confirma que los directores tienen "muchos frentes que cubrir", incluyendo la relación con la normativa, la administración/inspección, el claustro y las familias. Utiliza la siguiente metáfora: "un director es como un sándwich", presionado entre lo que dice la inspección/norma, lo que traslada al claustro, y la necesidad de "contentar a los padres". Esta posición central y la dificultad de equilibrar los intereses de diferentes partes "supone mucho desgaste en los directores". Destaca que, a veces, surgen

conflictos con las familias o el claustro. Si el director apoya demasiado a las familias, el claustro puede sentir que no les apoya a ellos, y viceversa.

Menciona que el director "recibe muchas veces las tortas" por estar en medio, trasladando demandas del AMPA al claustro, por ejemplo. Subraya la "falta de apoyo" de los compañeros, de los padres, y a veces de la administración cuando hay un conflicto. Esto hace que "no se ven suficientemente respaldados" y tengan la "sensación de estar solo o sola ante el peligro". Por ello, considera esencial el papel de apoyo y mediación de la inspección.

También, los directores entrevistados mencionan como un desafío la autoridad del director. Si bien no usan exactamente la frase "autoridad no reconocida", sí describen desafíos que implican la gestión de personas y relaciones. Varios directores mencionan explícitamente la dificultad en el "trato con los compañeros" (D4H) y la necesidad de una "mayor implicación del Claustro de profesores" (D4H). Otros directores señalan la relación y los problemas con las "familias" (D1M, D11M, D14H). La percepción de no sentirse respaldados por la inspección (D7H) o la administración (D6H, D8H, D9H) ante los problemas que surgen también se relaciona con la idea de falta de apoyo en el ejercicio de su rol, que incluye la gestión de conflictos con personas.

El alto estrés ya mencionado y el desgaste son consecuencias directas de tener que manejar, entre otras cosas, las complejas interacciones y conflictos con el personal y las familias sin el apoyo o la autoridad suficientes.

4.3.5. El conocimiento de cuestiones relativas a la dirección de un centro

El inspector señala que una dimensión importante de la dirección es la administrativa, que requiere "dominar programas informáticos de gestión y conocer la normativa vigente", incluyendo la nueva ley, la programación y los documentos programáticos del centro. Considera que este aspecto se puede resolver con tiempo o con un curso de formación.

La inspectora por su parte identifica la falta de preparación en "cuestiones de liderazgo, de cómo organizar bien una reunión, de cómo plantear una mediación" como una carencia que contribuye al miedo a asumir la dirección.

Aunque no se menciona explícitamente como un desafío en sí mismo por los directores, el dominio de estos conocimientos es evidentemente necesario para el desempeño del cargo. Varios señalan la falta de preparación adecuada (D9H, D6H) en su formación para hacer frente a estas tareas, aprendiendo a menudo por experiencia (D9H, D5H) y que necesitarían ayuda administrativa (D13H) o personal de apoyo (D5H). Otro director (D9H) critica el haber tenido que afrontar la puesta en marcha del primer ciclo de infantil, correspondientes a los niveles de 0 a 2 años "sin ayuda ni preparación".

Varios directores, confirman esta falta de preparación adecuada. Reportan que la formación recibida es "justa" (D1M), "poco adecuada a las funciones" (D6H), "insuficiente" (D7H), "escasa" (D10M, D11M), "escasa y poco clara" (D9H) o "básica" (D13H). Una que no fue admitida en el curso tuvo que "aprender sobre la marcha" (D2M), y otros coinciden en que se aprende a base de la experiencia (D3H, D9H, D13H). Uno de los directores (D9H) critica que los cursos son interesantes, pero "poco

funcionales y prácticos". Otro director (D14H) llega a sugerir que la dirección debería ser un "cuerpo aparte con formación específica", una idea que también plantea la inspectora como una forma de asegurar que haya gente preparada para el cargo.

4.3.6. El modelo de liderazgo

El inspector identifica claramente "ejercer el liderazgo" como una de las dimensiones importantes de la dirección, separándola de la dimensión administrativa/burocrática y de la dimensión de calidad. Enfatiza que el desafío de ejercer el liderazgo implica "tratar con personas (compañeros, familias)", lo cual siempre presenta problemas debido a los intereses contrapuestos. Considera que "no todas las personas están capacitadas para ejercer un liderazgo compartido, distribuido o resonante de Goleman". Por ello, sugiere que "habría que formar a la dirección en este tipo de liderazgos", enseñando a distribuir responsabilidades, dar confianza, reconocer y transmitir información.

El inspector lamenta que "no todas las personas están capacitadas" para ejercer este tipo de liderazgo, y que algunos nuevos directores "no es capaz de ejercer ese liderazgo, de confiar". La inspectora también destaca que el director tiene "muchos frentes que cubrir" incluyendo la relación con la administración/inspección, el "claustro" y las "familias".

Ambos inspectores coinciden en que esta interacción con personas presenta "problemas" porque "cada uno tiene sus intereses y sus motivos y a veces chocan". La inspectora lo describe como tener que ser un "equilibrista" entre intereses a veces no iguales. Esta posición hace que el director "recibe muchas veces las tortas" por estar en medio, por ejemplo, al trasladar demandas del AMPA al claustro.

Los directores en la encuesta, aunque no usan la palabra "liderazgo" tan a menudo, sí describen los desafíos relacionados con la gestión de personas: el "trato con los compañeros" (D4H), la "atención de familias, alumnos, profesorado y personal del centro" (D9H), la gestión de los diversos problemas y necesidades de todos los miembros de la Comunidad Educativa (D9H, D11M), y los problemas con las "familias y la burocracia" (D11M, D14H).

La dificultad de gestionar a las personas se ve agravada por la "autoridad no reconocida, no siempre reconocida" que menciona el inspector. Esta falta de reconocimiento o de autoridad para resolver conflictos personales obliga a recurrir a la inspección.

La falta de preparación en habilidades directivas y liderazgo mencionada por los directores y la inspección contribuye a que se enfrenten a la gestión de personas sin las herramientas adecuadas, lo que puede llevar a la percepción de falta de autoridad o dificultades para resolver problemas.

4.3.7. La calidad

El portal Educaweb, en su artículo "El reto de atraer profesionales para dirigir centros educativos", subraya como la dirección pedagógica contrasta con las tareas burocráticas. La percepción de la función directiva como "más burocrática que pedagógica" sugiere que hay una parte del rol centrada en lo educativo, que busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje, y que a menudo se ve relegada por la carga administrativa. Las actividades

relacionadas con la dirección pedagógica incluyen el desarrollo del plan de estudios, la observación de clases, la mentoría a docentes, el diseño de actividades de desarrollo profesional para profesores y la participación en la evaluación del alumnado. Estas son, en esencia, tareas orientadas a la mejora de la calidad educativa.

El inspector describe una dimensión de calidad que implica “no conformarse” con lo que se tiene, sino “retroalimentarse constantemente de los proyectos y actuaciones del centro”. Esto se realiza a través de un “ejercicio de valoración y autoevaluación” (propia y externa) para identificar posibilidades de mejora e implementar acciones año tras año. El objetivo principal es la mejora de los resultados escolares de los alumnos, pero también la gestión y mejora de todos los procesos internos del centro.

Un director (D13H) menciona el desafío de mantener el nivel educativo, lo cual se relaciona con esta dimensión de calidad.

El inspector afirma que “La dirección ejercida de un centro es tan importante que una buena dirección es capaz de mejorar los resultados escolares de ese centro. Es decir, repercute directamente en los resultados de los alumnos”, lo que refuerza el vínculo directo entre la labor directiva y la calidad de los resultados académicos del centro.

Llegamos así al final de un apartado clave en la búsqueda de aquellos factores que favorecen la falta de candidaturas a la dirección escolar. El análisis de cada uno de ellos puede ser fundamental para la búsqueda de soluciones que aporten mayor estabilidad a los centros escolares en particular y al sistema educativo en general. Hemos visto como cuestiones como la gestión de personal, la atención a la docencia donde el tiempo de gestión excede con creces al de docencia, las exigencias administrativas y burocráticas, la falta de recursos tanto personales como económicos, o las situaciones geográficas de los propios centros (zonas rurales o zonas urbanas) plantean grandes desafíos que deben ocupar un lugar destacado en las bases que regulen cuestiones referidas al acceso a la dirección escolar, a su desempeño o a su reconocimiento profesional.

4.4. SOLUCIONES O SUGERENCIAS DE MEJORA

A lo largo de este capítulo hemos ido analizando aquellas cuestiones importantes que rodean la falta de candidaturas a la dirección escolar en la provincia de Palencia, hemos hecho un recorrido a través de una serie de cifras que nos ponen de manifiesto la situación actual de este asunto, así como los motivos de la elección al cargo de los directores actuales y la formación o los conocimientos con los que partían o contaban para el desempeño del rol de directores. Seguidamente hemos visto los principales miedos a los que se enfrentan en sus centros y en su actividad laboral, para a continuación abordar los desafíos que dicha actividad exige. Así, llegamos a la parte final de este recorrido que no debe ser otra que la de aportar soluciones a las problemáticas analizadas. Los participantes del estudio han ido sugiriendo algunas soluciones para los problemas detectados. En este apartado analizaremos esas sugerencias de mejora que podrían redundar en mejoras para la actividad de los equipos directivos de los centros y la consecución de un aumento de candidatos a los mismos. Así, tras el análisis de las palabras aportadas por los profesionales que han participado en este estudio, podemos clasificar diferentes soluciones:

4.4.1. Mejora del reconocimiento económico y profesional

Varias de las personas consultadas señalan que la remuneración económica actual por el puesto no es suficiente, considerándola incluso "ridícula, totalmente ridícula" (IH). En este sentido, varios directores sugieren explícitamente la necesidad de aumentar la retribución económica. Un director propone el "mismo reconocimiento económico a pesar del menor número de unidades" (D1M) en centros más pequeños, buscando "más reconocimiento en el tema puntos para concursos" (D1M). Otros abogan directamente por una "mayor remuneración" (D8H) y que el puesto sea "reconociéndolo económicamente como se debe" (D9H). Se mencionan específicamente "Aumentar la compensación económica" (D13H) y mejoras en el "complemento económico" (D14H). La percepción general es que, aunque el cargo puede tener un componente vocacional, el incentivo económico actual y la reducción de carga lectiva no es suficiente para compensar toda la carga, especialmente considerando el esfuerzo y los problemas a los que se enfrentan.

Más allá de lo económico, también algunos de los entrevistados señalan a una falta de prestigio y reconocimiento social y profesional del cargo. Tanto el inspector como la inspectora sugieren como una posible solución la creación de un "cuerpo de directores", similar al cuerpo de inspectores. Este cuerpo estaría integrado por docentes con experiencia que, en lugar de hacer solo un curso, recibirían una formación más especializada en gestión, liderazgo y calidad, para que desarrollen las habilidades pedagógicas necesarias que permita al alumnado obtener un buen rendimiento académico.

La inspectora cree que esto podría implicar oposiciones específicas para la dirección, ofreciendo un "ascenso profesional" o "reconocimiento institucional" y asegurando que haya una bolsa de profesionales preparados para cubrir vacantes.

El inspector opina que un cuerpo de directores podría mejorar la autoridad de la figura. Es importante destacar que ambos inspectores coinciden en que estos directores deberían seguir impartiendo docencia para mantener el vínculo con la realidad del aula.

La inspectora considera que el puesto "Tendría que estar mejor pagado porque no compensa económicamente" todo el trabajo y los disgustos. Sugiere que las recompensas actuales ("esto es lo que cobras y vas a tener un punto más en el concurso de trasladados") son "muy pocas" y no son atractivas. Propone que debería haber "algún beneficio de cara a la jubilación, por ejemplo, o un incentivo económico o que se puedan jubilar antes". También plantea que la recompensa podría ser pasar al grupo A1 tras ejercer "x" años como director, lo que conllevaría "otra cualificación, otra jubilación". En definitiva, cree que debe haber "beneficios, o bien profesionales o de ascenso en la carrera o de reconocimiento institucional, algo que sea atractivo", ya que el cargo "ahora mismo es de todo menos atractivo".

4.4.2. Reducción de la carga burocrática y de tareas, y mayor apoyo

Hay una demanda generalizada por reducir la carga de trabajo. Un director (D8H) sugiere ir "Disminuyendo la carga horaria". Otro director (D9H) propone ir "relajando la gran cantidad de trabajo y papeleo". Un director (D11M) pide "Ayuda administrativa" y tratar de ir "quitando horas de clase". Otro director (D12M) menciona que "Quitaría

muchas gestiones que hacen que no deberían hacer (ayudas comedores, releo...) "y "reduciría carga lectiva". Un director (D14H) menciona la "liberación horaria".

La inspectora considera que "Estaría muy bien que todos los centros tengan una figura de un administrativo, cosa que no lo tienen" en Primaria. Argumenta que "Hay muchas tareas administrativas que ocupan mucho tiempo, muchas energías y otras cosas que son más pedagógicas, como hacer proyectos, por ejemplo, te quita la energía". Por ello, cree que los directores "sí que estaría muy bien que estuvieran apoyados por un administrativo que estuviera encargado de tareas que son puramente burocráticas y que quitan mucho tiempo para la dirección en otra línea más pedagógica y no tan burocrática". Reconoce que esta es una "carencia que tienen los centros" y que "resta" al equipo directivo.

La necesidad de un mayor apoyo para los directores escolares es un elemento fundamental para hacer el cargo más atractivo y sostenible. Este apoyo se manifiesta en diferentes niveles: dentro del propio centro, por parte de la administración educativa (incluida la Inspección) y, en cierta medida, desde la comunidad educativa en general.

En el ámbito del centro, los directores subrayan que la carga de trabajo es considerable, calificada como "total" (D1M) o "muy alta" (D12M) por varios de ellos. Esta carga se agrava significativamente cuando el equipo directivo es reducido. Un director señala que es más fácil cuando el equipo es "completo y las decisiones se toman entre tres" (D11M), mientras que solicita "Ayuda cuando el equipo lo forma una sola persona". Esta situación es particularmente difícil en centros pequeños o rurales donde a veces el equipo directivo se reduce a un solo miembro, lo que genera una "carga administrativa excesiva" (D13H) que "dificulta notablemente las labores de dinamización pedagógica" (D13H). Se llega a proponer la creación de la figura del "maestro/a de apoyo al equipo directivo" para aliviar esta carga (D5H).

Además del apoyo interno, varias personas coinciden en la necesidad de una figura administrativa de apoyo (D5H, D6H, D10M, D11M) en los centros, especialmente en los de primaria que no la tienen, para encargarse de las tareas burocráticas. Se percibe que las "necesidades organizativas, económicas y de personal no se cubren nunca" (D9H) por parte de la administración, y que las peticiones de mejora a menudo "chocan con una administración poco dispuesta a modificar criterios" (D5H).

En este momento, debemos mencionar la importancia que tiene el apoyo por parte de inspección. La inspectora, basándose en su experiencia como directora, subraya la importancia de que "el inspector te apoya o no te apoya, o sea, si ves ese apoyo o ese acompañamiento". Indica que, si la comunidad educativa "percibe que el inspector está acompañando al director, que le respalda" (siempre que el director "haga bien las cosas"), y si el inspector "va y aclara cosas y hace una función de mediación", el director "se siente más apoyado y no se siente solo". Describe la función de la inspección como una "función muy importante que es la mediación y el acompañamiento a nivel personal y a nivel de asesoramiento, que no te encuentres solo". Como inspectora, se esfuerza por "dar ese apoyo a los centros" para que se "vean respaldados y de sentir que tienen dónde acudir". Menciona específicamente la "parte humana de acompañamiento, de asesoramiento", ofreciendo ir y "reunirse con el padre cuando tengas que reunirte o estar en una sesión de la CCP, si vas a tener un claustro

complicado". Considera que "Esa figura de apoyo yo creo que es muy importante para los directores".

En resumen, la mejora del apoyo, tanto a nivel de equipo dentro del centro (con posibles figuras de apoyo), como desde la administración (con ayuda administrativa y recursos) y especialmente desde la inspección (con acompañamiento, mediación y presencia), es percibida como fundamental para reducir el desgaste, el estrés, la sensación de soledad, y hacer frente a la inmensa carga de trabajo y responsabilidades del puesto, lo que podría ayudar a atraer más candidatos.

4.4.3. Mejora de la formación y preparación para el cargo

Una de las propuestas de mejora es incluir la formación sobre la función directiva en los currículos universitarios de formación del profesorado. El 95,2% de los directores de Educación Infantil y Primaria ya opinaba que esto era necesario, según el estudio elaborado por Aramendi et al., (2010). Se trataría de "facilitar a los docentes un primer contacto con las habilidades directivas durante su etapa formativa inicial" para "despertar el interés".

En nuestro estudio se sugiere mejorar la preparación desde etapas tempranas. Un director (D5H) propone que "Desde la facultad se debería empoderar la parte de organización escolar y legislación; por último, en las pruebas de acceso a los cuerpos docentes se debería rescatar la parte (prueba) de legislación educativa". Esto nos invita a pensar en que se debería dar más peso a los conocimientos normativos y de organización.

Entre las opiniones recabadas se extiende la idea general de aumentar la formación en este ámbito, como afirma otro director (D6H) el cual propone "Fomentando la formación adecuada". Esta formación debe ir más allá de lo básico y centrarse en las competencias específicas del puesto, como la gestión de equipos, la mediación, la calidad, la innovación y las herramientas digitales.

Tanto inspectores como directores plantean la posibilidad de crear un "cuerpo de directores" con una formación específica y especializada, similar al cuerpo de inspectores. Esta formación podría ser más profunda, incluso a nivel de máster específico. La inspectora es una firme defensora de la formación específica. Cree que debería "prepararse especialmente para la dirección" y que debería haber "unas oposiciones específicas para dirección". Considera que es necesaria una "buena formación pedagógica y una buena formación administrativa". Propone una "preparación específica para directores", con una "buena formación, tanto a nivel pedagógico como de liderazgo". Incluso sugiere que en la formación inicial del profesorado ("en la formación del profesorado tendría que existir ya") podría haber "una especialización o una mención en dirección escolar", de modo que alguien "haga la carrera y ya haga una mención en dirección escolar, esa persona ya estaría cualificada, preparada" y podría tener vocación para la dirección. Considera que la formación es más relevante que la experiencia para el cargo.

El inspector también destaca la necesidad de formación. Propone "hacer formación para esas competencias" (una vez descritas las competencias de la dirección) y menciona formaciones específicas "dándoles formación en calidad, dándoles formación en diseño

de programaciones, en diseño de proyectos, en círculos de calidad, en mejora continua, en liderazgo, en innovación, etc.".

4.4.4. Cambios estructurales y organizativos

La falta de candidatos para cubrir las direcciones escolares en Palencia es un problema que se repite anualmente como ya hemos observado. Esta situación lleva a la administración educativa a nombrar directores "de oficio" o mediante asignaciones extraordinarias cuando no se presentan candidatos. Tanto los inspectores como los directores proponen cambios estructurales y organizativos como posibles soluciones.

Desde el Consejo Escolar del Estado proponen que en la comisión de selección se debería dar un mayor peso a la representación del centro frente a los representantes de la administración educativa. El presidente de ANPE también apoya que el profesorado tenga más peso en el Consejo Escolar o que el proceso combine concurso y participación del Consejo Escolar.

La inspectora considera que el director "Tendría que tener capacidad, por ejemplo,... de poder traer a personas de otro centro para formar equipo", lo cual "ahora no se da" y "limita bastante". De forma más profunda, propone que "Tendría que ser cuerpo o prepararse especialmente para la dirección" y que hubiera "unas oposiciones específicas para dirección y luego unos centros que tú puedes elegir".

Una de las directoras encuestadas sugiere permitir el acceso a los cursos de formación directiva a más docentes, "independientemente de las plazas convocadas" (D2M), ya que pocos se presentan.

Otra directora propone que se tenga más en cuenta la implicación previa del candidato (D10M) en el centro y que se valore la empatía y ser un buen compañero (D11M), quizás mediante evaluación de los compañeros.

Varios directores enfatizan que el nombramiento siempre debe ser voluntario, no obligado (D1M, D6H, D8H).

Una propuesta que se recoge desde el portal educativo es separar al director de la función docente para que pueda dedicarse a tiempo completo a la gestión del centro, mencionando ejemplos de otros países, como Estados Unidos o Reino Unido. Aunque el inspector, apoya la especialización, considera que deberían mantener algunas horas de docencia para no desconectarse de la realidad del aula y los problemas de los profesores. Las fuentes consultadas abogan por la creación de un cuerpo profesional de directores ("cuerpo de directores") similar al de inspectores. Este cuerpo estaría compuesto por docentes especializados en "gestión, liderazgo, calidad y mediación" (IH), que podrían ejercer la función directiva en diferentes centros, especialmente donde no hay candidatos (IH). Este cuerpo debería tener una buena formación pedagógica y administrativa, y deberían seguir impartiendo docencia (IH, IM). La inspectora sugiere que "tuvieran función docente, es decir, que necesitan dar clase, necesitan estar con los alumnos, pero siendo un cuerpo profesional de directores". Argumenta que con "una preparación específica para directores y hubiera, digamos una oposición que tú entras y eres ya director y tienes esa cualificación", se crearía "una bolsa de dónde tirar, de gente que se ha preparado y que ha optado para ser director donde sea", resolviendo el

problema de las vacantes. También contempla la posibilidad de que coexistan "los dos casos", directores de cuerpo y directores elegidos con proyecto. El inspector considera que, si hubiera "un centro con vacantes a la dirección", la solución sería "iríamos a la bolsa de directores, esa que en teoría te comentó y habría allí gente dispuesta a ejercer esa dirección de una forma más profesional".

Un director encuestado también opina que debería ser un cuerpo aparte con formación específica (D14H). También, algunas voces de los propios directores defienden la idea de que debería ser obligatorio para todos los docentes formar parte de un equipo directivo en algún momento de su carrera (D1M, D9H).

El inspector sugiere la posibilidad de que "hubiese un Máster específico sobre dirección escolar". La inspectora plantea flexibilizar el requisito de los cinco años de experiencia docente para acceder a la formación y al cargo, permitiendo que docentes más jóvenes y formados puedan presentarse como candidatos. Además, plantea beneficios profesionales, "que tenga una recompensa tanto económica como de ascenso profesional. A lo mejor si dicen que los que son directores "x" años en maestros pasan al grupo A1 y van a tener otra cualificación, otra jubilación, pues a lo mejor más de uno se lo pensaría. Pero tiene que haber unos beneficios, o bien profesionales o de ascenso en la carrera o de reconocimiento institucional, algo que sea atractivo." (IM). Algunos directores también insisten en la posibilidad de aumentar la puntuación para los concursos de traslados como incentivo para atraer candidatos (D1M, D9H).

4.4.5. Enfoque en la calidad y la mejora continua

Aunque no es una solución directa al problema de la falta de candidatos, se presenta como un elemento fundamental del rol directivo y una motivación. El inspector es quien introduce la "dimensión de calidad" como una de las tres áreas fundamentales de la dirección, junto a la administración y el liderazgo. Describe los centros educativos como "organizaciones inteligentes que se renuevan constantemente". Como "servicio público de calidad", estos centros atienden a usuarios internos y externos (familias, alumnos, profesorado) que han confiado en ellos. Para el inspector, la dimensión de calidad implica "retroalimentarse constantemente", no conformarse con lo que se tiene, y mejorar día a día. Propone que, para lograrlo, los centros "tienen que hacer proyectos, proyectos significativos, proyectos de gestión, proyectos de calidad".

Desde la inspección, se sugiere que una medida para mejorar la situación de la dirección, incluyendo este ámbito, es "caminar hacia tener bien descritas las competencias que tiene que tener la dirección de un centro educativo" (IH). Una vez definidas estas competencias, se debe "establecer un plan estratégico de mejora continua" (IH) para el centro. El inspector considera que este plan estratégico debería ser obligatorio para cada centro, aunque podría presentarse en un formato breve de una o dos hojas. Además, enfatiza que una buena dirección, enfocada en la mejora continua, repercute directamente en los resultados escolares de los alumnos.

Un director encuestado (D4H) también alude a este aspecto al resaltar la propuesta de "Mantener una oferta educativa adecuada y puntera en clara competencia con la educación concertada". Esto sugiere que la necesidad de calidad y mejora continua no es solo una cuestión administrativa, sino también una motivación profesional.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a contrastar los resultados obtenidos en nuestro trabajo con la bibliografía consultada previamente. Nos basaremos en las cuatro principales categorías de análisis que hemos analizado en las páginas anteriores.

5.1. PROBLEMAS Y DESAFÍOS QUE AFECTAN A LA DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES DE PALENCIA

La investigación ha puesto de manifiesto que la escasez de candidaturas para la dirección escolar en Palencia guarda una estrecha relación con una serie de problemas y desafíos que provocan la falta de atractivo del puesto. Un problema que se repite es la excesiva carga de trabajo y las exigencias administrativas y burocráticas. Los directores perciben una sobrecarga significativa de papeleo, a menudo innecesario, que les consume gran cantidad de tiempo. Esta situación coincide con lo que observamos en estudios previos, como el de Murillo et al. (2013). Esta carga burocrática es vista como un obstáculo para el desarrollo de otro tipo de tareas de carácter más pedagógico.

Directamente relacionada con la carga administrativa está la falta de tiempo para la docencia (Debon et al., 1999), que parece mostrarse como un problema que persiste en el tiempo. Aunque los directores se identifican más con la docencia que con la dirección, pues sienten que su formación es eminentemente pedagógica, la realidad del rol de director les obliga a dedicar gran parte de su tiempo a la gestión, lo que puede llevar a un distanciamiento de su función pedagógica. Esta dedicación excesiva en lo administrativo, en detrimento de las labores pedagógicas, repercute negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y la visión que algunos directores tienen sobre sus funciones. Murillo y Hernández-Castilla (2022) encontraron que “los estudiantes de los centros cuyos directores dedican más tiempo a tareas pedagógicas obtienen significativamente mejores resultados”. Aguilar Trujillo (2022) muestra cómo el liderazgo compartido, centrado en el aprendizaje y la participación docente, impulsa cambios significativos en la cultura escolar. Además, Ritacco y Ritacco (2023) destacan que una identidad profesional directiva sólida es clave para que los líderes escolares desarrollen un liderazgo pedagógico efectivo y cercano a la comunidad educativa.

La ubicación geográfica del centro plantea desafíos específicos. Los centros rurales, por ejemplo, pueden enfrentar particularidades que afectan a la atracción de personal. Las condiciones geográficas de los centros, especialmente en entornos rurales caracterizados por limitaciones de infraestructura, profesorado interino y aislamiento, condicionan profundamente el desempeño profesional de quienes asumen la dirección; por ello, se requiere regular el acceso y reconocimiento directivo bajo un enfoque adaptado al contexto (Álvarez-Álvarez et al., 2022).

Los directores también se enfrentan a la falta de recursos económicos y de personal. Estas limitaciones suponen un desafío más para los centros, que deben desarrollar su trabajo con presupuestos limitados o plantillas insuficientes, lo que agrava la carga de trabajo de los equipos directivos. Hemos visto como esto no es solo una percepción de los directores encuestados, sino que en Rodríguez et al. (2013) ya se abordaba el limitado tiempo para las tareas de dirección, la dificultad para la innovación escolar, la abundante carga de tareas administrativas y los problemas que se presentan para

conseguir la cooperación de padres y profesores. La dirección escolar debe gestionar múltiples tareas y responsabilidades, lo que exige una gran capacidad de organización y gestión del tiempo.

Por tanto, se evidencia la idea de que la elección de los docentes por el cargo de director o directora es muy minoritaria, que no surge como vocación profesional ni en los primeros años de formación, sino que en la mayoría de los casos viene dada como consecuencia de otras decisiones profesionales de otros compañeros o compañeras. Además, cuando la elección es tomada de forma voluntaria por el propio candidato, en pocas ocasiones la decisión va ligada a un compromiso profesional con la educación o una vocación clara por la gestión escolar, sino que se accede al puesto con miras en ventajas personales posteriores o la buena voluntad, como la acumulación de puntos para traslados o la aceptación por compañerismo, respectivamente. Cuando la elección de candidato es voluntaria, en pocos casos está necesariamente ligada a una vocación clara por la gestión escolar, con frecuencia se vincula a motivos personales o sociales, más que a un compromiso profesional con la dirección educativa (Arias, 2008).

La "pérdida de autoridad" y la "falta de reconocimiento" son factores que contribuyen al estado actual de la dirección escolar, como lo sugiere Debón (1999), quien aboga por una profesionalización de la dirección para superar esta situación. Esta propuesta también se ha visto en nuestro estudio, realizado veinticinco años después de esa investigación, dejando al descubierto cómo ciertos problemas no han sido todavía solucionados. La capacidad de resiliencia, resaltada por Hernández y Altopiedi (2023), se vuelve crucial para los directivos que enfrentan estas dificultades inherentes al cargo.

Por otro lado, otro de los temas recurrentes en el estudio es la formación escasa que reciben los docentes para asumir roles directivos. La investigación revela que, si bien la formación permanente aborda en mayor medida estos aspectos, la formación inicial sobre la labor directiva, el acceso a la dirección o el liderazgo es casi inexistente. Los datos sugieren que la formación sobre cuestiones directivas a menudo llega una vez que el cargo ya ha sido asumido, lo que implica que los directores deben "arreglárselas por su cuenta para sacar el centro adelante", careciendo de apoyos o acompañamiento (Jáuregui et al., 2010). Esta situación ha sido señalada en diversos estudios, que resaltan que la oferta formativa actual no siempre se enfoca correctamente. Por ejemplo, Iranzo et al. (2018) mencionan la superioridad de temas de gestión sobre aquellos relacionados con metodologías colaborativas y modelos de liderazgo distribuido.

Los comentarios de los directores de centros escolares de Palencia se agrupan en la percepción de una formación insuficiente, poco práctica y alejada de la realidad diaria del centro como un reto clave. Asimismo, la fuerte valoración de la experiencia práctica por parte de los directores de Palencia subraya la necesidad de que la formación directiva sea más relevante y funcional para el manejo de los desafíos cotidianos y las tareas de gestión específicas.

En definitiva, la visión del inspector sobre la falta de preparación inicial y el aprendizaje basado en la experiencia confirma y profundiza el descontento o la percepción de una formación directiva insuficiente expresada por los directores de Palencia. El desconocimiento de la normativa y la complejidad de la legislación también son factores que contribuyen a la dificultad del rol. La constante evolución legislativa y la falta de claridad en las responsabilidades generan incertidumbre y agotamiento. Los

directores a menudo se sienten abrumados por el marco legal y la necesidad de asegurarse de que se cumplan todas las regulaciones.

5.2. MIEDOS PERCIBIDOS POR LOS DIRECTORES

Los resultados obtenidos en la investigación determinan que la función directiva está rodeada de miedos que afectan directamente a la predisposición de los docentes para asumir el cargo de director o directora. Los principales miedos que se presentan en el estudio tienen que ver con el desgaste personal, el no estar a la altura de las exigencias administrativas, la falta de reconocimiento profesional y la soledad en la toma de decisiones.

El miedo al estrés producido por la excesiva carga de trabajo es uno de los temores más destacados. Los directores expresan que el volumen de tareas no solo es mucho, sino que también genera una presión considerable que afecta a su bienestar personal y profesional. Esta situación de "agotamiento emocional" ya fue descrita por Debon et al. (1999). La desmesurada carga de trabajo y la burocracia no solo afectan el desempeño, sino que tienen un impacto directo en el bienestar de los directivos. Y aún en la actualidad, "el 70% de los líderes escolares reporta altos niveles de estrés, dedicando dos tercios de su tiempo a tareas administrativas, lo que afecta su bienestar y desempeño" (Fernández, 2025), mientras que "el 40% del profesorado en España reconoce haber experimentado ansiedad o depresión, una situación que afecta directamente al bienestar y desempeño de los equipos directivos" (CCOO, 2025).

El miedo al compromiso y al fracaso escolar también son factores importantes, dadas las altas expectativas y la presión por los resultados académicos. Esta responsabilidad directa sobre el éxito o fracaso del centro puede generar ansiedad y preocupación constante (Debon et al., 1999). Estudios más recientes confirman esta realidad: Rodríguez-García et al. (2023) señalan que la incertidumbre sobre el impacto de sus decisiones en los resultados académicos sigue siendo una fuente significativa de estrés para los directores en España. Asimismo, Morales et al. (2021) destacan que esta presión puede limitar la toma de decisiones innovadoras, afectando la capacidad de liderazgo pedagógico efectivo.

Otro miedo significativo es la "falta de respaldo de la administración". Los directores sienten que no reciben el apoyo necesario de las instancias superiores, lo que los deja con una sensación de soledad frente a la inmensa cantidad de responsabilidades. Esta percepción de insensibilidad por parte de las instituciones administrativas se agrava cuando el interés de la administración parece centrarse en el papeleo redundante (García, 2014).

Existe un miedo a no estar preparado para el cargo, a pesar de la formación recibida. La creencia, a menudo presente entre el profesorado sin experiencia directiva, de que ser un buen profesor es suficiente para dirigir, es un problema que, según Batanaz y Álvarez (2002), se basa en motivos corporativos y no pedagógicos, provocando la sensación de falta de preparación específica. El inspector entrevistado en el estudio enfatiza la necesidad de una dirección que propicie la autoevaluación directiva y una evaluación por parte de la comunidad educativa (familias, compañeros) para generar confianza entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Por otro lado, hemos visto cómo los directores en Palencia sienten que su trabajo no es suficientemente valorado social y profesionalmente. Esta situación va ligada con la necesidad de profesionalizar la función directiva, un tema recurrente. Bolívar et al. (2016) proponen un cambio de un modelo corporativo a un liderazgo pedagógico, lo que implicaría un mayor reconocimiento y autonomía para la toma de decisiones. La profesionalización implica dotar al director de un estatus claro y una formación adecuada a sus responsabilidades.

El reconocimiento económico es un factor que influye notablemente en la motivación para asumir cargos directivos. La precariedad salarial que perciben muchos docentes en España, en relación con la elevada responsabilidad que implica la dirección, genera desánimo para presentarse al puesto directivo. Teixidó (2007) ya advertía sobre la necesidad de implementar incentivos económicos complementarios para atraer y retener a profesionales capacitados en la gestión escolar. Sin embargo, es importante ampliar el enfoque más allá de lo económico. Estudios europeos recientes, como el informe de la OCDE (2024), muestran que aunque España presenta una remuneración directiva inferior en comparación con países como Finlandia, Alemania o Países Bajos, la verdadera clave para motivar a los docentes está en reforzar los incentivos profesionales y el reconocimiento social y pedagógico. La dirección escolar debe ser percibida no solo como un cargo burocrático, sino como la piedra angular del desarrollo del centro, donde el liderazgo pedagógico y la capacidad de transformar la comunidad educativa son los verdaderos motores del cambio y la mejora continua (OCDE, 2024).

En este sentido, la discusión de esta categoría aboga por un cambio cultural que eleve la figura del director más allá de un gestor de burocracia. Se busca que sean reconocidos como líderes pedagógicos que guían, inspiran y movilizan a toda la comunidad educativa hacia la mejora continua y el éxito escolar. El reconocimiento, por tanto, no es solo una recompensa, sino una condición necesaria para el ejercicio eficaz de un liderazgo transformador.

La información recopilada en nuestro análisis de los datos revela que el acceso a la dirección y el desempeño del rol son procesos estresantes y con cierto componente de incertidumbre. Los directores se enfrentan a importantes desafíos en el manejo de las relaciones sociales dentro del claustro, lo que provoca una gran preocupación. Además, la sensación de no tener una capacidad real de decisión en aspectos clave como la selección de personal, pese a su función, contribuye a una sensación de falta de autoridad que puede generar aislamiento en la resolución de problemas. Esto puede reforzar la percepción de tener que afrontar responsabilidades significativas con un apoyo limitado, consolidando el sentimiento de soledad en la gestión.

5.3. SUGERENCIAS DE MEJORA PROPUESTAS POR LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y LOS DIRECTORES ENCUESTADOS

La profesionalización de la dirección es una de las propuestas clave. Se aboga por una profesionalización que vaya más allá de la gestión burocrática y se enfoque en el liderazgo pedagógico, dotándola de un estatus y una formación adecuados. Esto implica definir un perfil de competencias claro y establecer un "cuerpo de directores" con

formación específica y especializada, posiblemente a nivel de máster, según el inspector consultado.

Una de las propuestas clave que surge ante esta vía es la necesidad de una dirección pedagógica como base para la calidad de la educación. Esto implica que los directores deben ser líderes capaces de impulsar la investigación docente en el aula y en el centro, fomentar el desarrollo profesional del profesorado, promover la innovación curricular y, de manera crucial, facilitar la relación entre la familia y la escuela para alcanzar los fines educativos de la organización escolar. Calatayud (2010) enfatiza este cambio de enfoque, alejándose de una dirección centrada en la gestión administrativa y burocrática para transformarse en un "agente cultural".

El reconocimiento del director escolar no se limita a una valoración externa o económica, sino que incluye la percepción interna de su rol y el apoyo de la comunidad educativa. Egido (1996) ya proponía una gestión escolar democrática, participativa y orientada a la mejora continua de la calidad educativa. Estudios recientes en contextos desfavorecidos de la Comunidad de Madrid (Tintoré et al., 2023) muestran que muchos directores son conscientes de la importancia del liderazgo pedagógico, pero encuentran obstáculos para su puesta en práctica, debido a la escasez de respaldo real, lo que genera frustración y desmotivación.

La idea de construir un centro nacional para la formación de directores y líderes escolares, como propuso Álvarez (2007), subraya la necesidad de una preparación de alto nivel y la importancia de contar con los "mejores directores posibles". Esta idea, también ha sido apoyada por algunos participantes de nuestro estudio, como el inspector, quien sugiere la creación de un "cuerpo aparte, un cuerpo del cuerpo de directores" que esté especializado en la gestión y reciba formación específica, incluyendo la posibilidad de un máster específico en dirección escolar. De manera similar, la inspectora propone un proceso externo de selección que implique "hacer un cuerpo o prepararse especialmente para la dirección y que hubiera unas oposiciones específicas para dirección". Ella enfatiza que una "preparación específica para directores" a través de una oposición que otorgue la cualificación de director, con una buena formación pedagógica, aseguraría que siempre hubiera candidatos y evitaría las vacantes. Incluso sugiere que podría existir una "mención en dirección escolar" dentro de la formación universitaria.

Una de las peticiones más repetidas es la posibilidad de simplificar las tareas administrativas con el fin de liberar de burocracia a la dirección escolar, posiblemente mediante la creación de una figura complementaria de apoyo administrativo que permita a los directores centrarse en tareas pedagógicas. Además, se aboga por la simplificación de la normativa y la implementación de programas informáticos más intuitivos para mejorar la gestión escolar. Hernández et al. (2023) señalan la necesidad de promover una formación en procesos de dirección y gestión que sean eficaces y enfatizan la importancia de la resiliencia para construir una identidad profesional que mejore el funcionamiento de los centros en situaciones difíciles.

Tanto inspectores como directores enfatizan, por otro lado, la necesidad de "mejora de la formación y preparación para el cargo". Se sugiere que la formación directiva se incluya en los currículos universitarios de formación del profesorado desde etapas tempranas, fomentando así el interés y las habilidades directivas. Esta formación debe

ser continua, ir más allá de lo básico y centrarse en competencias específicas como la gestión de equipos, mediación, calidad, innovación y herramientas digitales. En este sentido, García de Fez y Solbes (2016) analizan un curso de perfeccionamiento para directivos en la Comunidad Valenciana y concluyen que los docentes que desarrollan funciones directivas reconocen que una mayor capacitación y preparación específica para el desempeño eficaz de las tareas adscritas a sus cargos es el camino para ejercer como buenos líderes en sus instituciones. De forma paralela, Sánchez-Antolín et al. (2014) subraya que la formación continua debe ir más allá de lo básico y abarcar competencias digitales especializadas, atendiendo a las demandas de una sociedad y escuela en constante cambio tecnológico. La necesidad de una formación que desarrolle las competencias del director como un líder educativo y nexo de unión entre la administración y la comunidad es un desafío. Esto implica no solo conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas, emocionales y éticas, así como capacidad comunicativa y creatividad. La formación continua, en este sentido, debe ser vista como una obligación y un reto ineludible (Frías, 2007).

Uno de los principales cambios que se plantean en la investigación es el acceso a la dirección escolar. Uno de los hallazgos de esta investigación en el contexto de la provincia de Palencia es la preocupación generalizada por el actual modelo de acceso a la dirección escolar, percibido como poco atractivo y escasamente motivador. Los datos obtenidos, revelan una falta de candidaturas que se repite curso tras curso, lo que conlleva, a nombramientos de oficio y a la aceptación del cargo más por compromiso que por vocación o convicción profesional. Los directores encuestados señalan la carga de trabajo excesiva, una formación insuficiente, que la mayoría califica como "básica" y "desvinculada de la realidad" y la falta de incentivos, tanto económicos como profesionales o sociales, como las causas principales de esta problemática. Estas conclusiones coinciden con lo señalado por estudios recientes, como el de García de Fez y Solbes (2016), quienes subrayan la brecha entre las competencias necesarias para dirigir un centro educativo y la formación realmente ofrecida, así como con las evidencias aportadas por Tintoré et al. (2023), que destacan cómo los directivos en contextos desfavorecidos se enfrentan a la dirección sin el respaldo ni la preparación adecuados. Frente a esta situación, parece haber coincidencias en nuestro estudio entre directores e inspectores sobre la necesidad de profesionalizar la función directiva. Esta profesionalización, tal y como sostienen también Barrios-Arós et al. (2015), necesita de condiciones formativas y apoyo institucional que permitan ejercer un liderazgo pedagógico efectivo. Más recientemente, Campos Barrionuevo (2024) propone que la dirección escolar sea considerada una variable de cualificación institucional, significando el rol a través de un respaldo activo de la Administración.

La discusión sobre el acceso también pone de manifiesto la necesidad de incluir criterios de méritos, una formación específica ampliada, incentivos económicos complementarios, y una evaluación objetiva de la función directiva, además de un mayor apoyo por parte de la Administración. El acceso a la dirección necesita transformar este proceso en un verdadero camino hacia la profesionalización, donde la selección se base en méritos y competencias, y el cargo directivo sea percibido como una culminación atractiva de la carrera profesional docente, en lugar de una carga burocrática temporal. Finalmente, se destaca la importancia de un "enfoque en la calidad y la mejora continua". Aunque no es una solución directa a la falta de candidatos, se presenta como un elemento motivador y fundamental del rol directivo.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Este capítulo resume las principales conclusiones a las que llegamos en la investigación, informa de las limitaciones del estudio y propone futuras líneas de investigación, finalizando con una reflexión personal del investigador.

6.1. CONCLUSIONES

Para llevar a cabo el desarrollo de este apartado, nos guiamos por los objetivos que nos propusimos al inicio de este trabajo, de tal forma, que iniciaremos el contenido reflexionando sobre el objetivo general de la investigación que era “Analizar la situación de la dirección escolar en centros públicos de la provincia de Palencia.”

La investigación confirma que la dirección escolar en Palencia se enfrenta a una situación compleja, marcada por una considerable carga de trabajo, una dificultad continua para atraer candidatos y la percepción de un reconocimiento insuficiente. Aunque la voluntad de los directores por ejercer un liderazgo pedagógico es evidente, se ven abrumados por una carga burocrática y administrativa que limita su capacidad para centrarse en la mejora educativa. La situación actual exige una reevaluación profunda del perfil directivo, reconociendo su complejidad y la necesidad de un apoyo estructural y formativo que trascienda la mera gestión, para que puedan realmente actuar como líderes transformadores de sus comunidades educativas.

Los problemas más destacados incluyen una sobrecarga administrativa que consume mucho tiempo a los directores y directoras, en detrimento de otras labores pedagógicas. Esta situación provoca cansancio y desmotivación, originados fundamentalmente por la asunción de numerosas responsabilidades, la escasez de recursos y la complejidad de una normativa a menudo percibida como poco útil.

La investigación ha revelado que los miedos percibidos por los directores en el desempeño de sus funciones están directamente relacionados con la excesiva carga de trabajo y la sensación de soledad en la toma de decisiones. El "papeleo burocrático" no solo es una molestia, sino que se convierte en una fuente de ansiedad al ser percibido como el principal foco de interés de la administración, dejando en un segundo plano la labor pedagógica real. Los directores temen no poder cumplir con todas las exigencias, lo que se traduce en estrés y una constante preocupación por la gestión de tiempos y recursos. También se percibe el miedo a la falta de reconocimiento, tanto social como profesional, lo que disminuye el atractivo del cargo y desincentiva a posibles candidatos. Esta situación se agrava por la debilidad en la formación inicial y continua que les prepare para los desafíos reales, generando una inseguridad sobre su preparación para ejercer el cargo. Una de las sugerencias más destacadas, tanto por los inspectores como por los directores encuestados, es la necesidad de una profesionalización de la función directiva. Esto implica que el acceso al cargo debe basarse en criterios de méritos y una formación específica y ampliada. Se sugiere la consolidación de incentivos económicos complementarios que hagan el cargo más atractivo, y una evaluación objetiva de la función directiva.

En cuanto a la carga burocrática, la propuesta es simplificar la normativa y crear nuevos puestos de trabajo de apoyo en los centros escolares que asuman las tareas

administrativas, liberando así a los directivos para que puedan centrarse en las labores pedagógicas. Además, se recomienda el desarrollo de programas informáticos más sencillos e intuitivos para mejorar la gestión escolar.

Para fortalecer el liderazgo pedagógico, se sugiere una formación continua que se enfoque en el desarrollo de competencias de liderazgo transformacional, la promoción de metodologías colaborativas y la gestión de la convivencia. Además, se resalta la importancia de la autoevaluación directiva y el trabajo compartido.

En definitiva, todo lo anterior pone de manifiesto que la dirección escolar en Palencia necesita ser replanteada desde otra perspectiva. Dotar a los equipos directivos de formación específica, apoyos y un mayor respaldo institucional, parece imprescindible para garantizar una gestión escolar eficaz centrada en la mejora educativa. Y, finalmente, vemos como una gran mayoría de las voces consultadas mantienen una apuesta decidida por la profesionalización de la función directiva, acompañada de incentivos adecuados y una disminución de la burocracia, que permite conseguir un modelo de liderazgo pedagógico sólido, motivador y transformador.

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser reconocidas para contextualizar sus resultados y orientar futuras investigaciones.

La principal limitación está en el bajo número de respuestas obtenidas por parte de los directores palentinos al cuestionario. Aunque la participación fue voluntaria, el número de catorce directores encuestados, siendo reducido, nos permite tener una primera panorámica, desde la voz de los propios protagonistas, de la situación de la dirección de centros escolares en esta provincia.

En segundo lugar, no fue posible llevar a cabo un grupo de discusión con directores y directoras de diversos centros y contextos. Esto restringió la riqueza del contraste de opiniones y experiencias que podría haber surgido de una interacción grupal más amplia.

Una tercera limitación es la ausencia de la voz de una autoridad educativa regional (Consejería). La perspectiva institucional de un representante de la Consejería habría proporcionado una visión desde el diseño y la implementación de las normativas y los programas que afectan directamente a la dirección escolar. Un punto de vista adicional que habría permitido triangular así las perspectivas de los directores y la inspección educativa con la visión de la administración.

Por último, se reconocen limitaciones de carácter personal. Las dificultades para conciliar la vida laboral con la personal pueden influir en el desarrollo de la investigación. Aunque no afecta a la rigurosidad, es una realidad que puede presentar imprevistos en los tiempos y el ritmo del estudio.

6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A partir de los resultados obtenidos y las limitaciones identificadas en este estudio, en los futuros desarrollos de este estudio, podríamos mencionar:

En primer lugar, sería valioso desarrollar investigaciones similares en otras provincias de Castilla y León. Esto permitiría establecer y analizar si los problemas y desafíos identificados en Palencia son generalizables o responden a particularidades locales. Un estudio comparado interprovincial podría revelar patrones regionales o particularidades que no pudieron ser exploradas en este estudio acotado a Palencia, contribuyendo a una visión más completa de la dirección escolar en Castilla y León.

Una segunda línea de investigación consistiría en llevar a cabo estudios con otros agentes implicados en la dirección escolar. Para obtener una visión más completa y triangular la información desde diferentes perspectivas, sería valioso incluir a otros miembros de la comunidad educativa, como profesores, alumnos y familias. Esto permitiría comprender cómo perciben y se relacionan con la labor directiva, sus desafíos y sus necesidades, ofreciendo una panorámica más completa de la realidad del centro.

Por último, se podrían plantear futuras líneas de investigación centradas en aspectos más concretos de la dirección escolar como el papel que juega la formación inicial del profesorado en el liderazgo, el impacto de la sobrecarga burocrática en la decisión de acceso a la dirección o un estudio sobre incentivos profesionales y modelos de carrera directiva.

6.4. UNAS PALABRAS FINALES

La realización de esta investigación ha sido un continuo aprendizaje como docente. Más allá de la recopilación y el análisis de datos, ha supuesto un conocimiento sobre la compleja realidad de la dirección escolar, un rol que a menudo se encuentra entre lo pedagógico y lo administrativo.

Esta investigación me ha permitido no solo comprender mejor la dirección escolar, sino también apreciar la dedicación y el trabajo que se desarrolla diariamente en nuestros centros educativos.

Por último, finalizo con la esperanza de poder aportar un grano de arena al debate científico y a la búsqueda de soluciones para mejorar el sistema educativo desde el ámbito de la dirección escolar. Este trabajo me impulsa a seguir explorando cómo podemos apoyar y empoderar a nuestros líderes escolares para que puedan ejercer su función con la eficacia y el reconocimiento que merecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G., & Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. UCR.
- Aguilar Trujillo, J. (2022). *Directores y directoras líderes de los cambios y la innovación educativa en los centros escolares. Estudio de caso* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). UMA Editorial.
- Aramendi Jáuregui, P., Sabals, J., & Agudo, J., (2010). Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*. 11.
- Arias Gago, A. R., & Cantón Mayo, I. (2005). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Davinci Continental.
- Armas, M. (1996). Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares, Dirección participativa y evaluación de centros. *Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la universidad de Deusto (pp. 419-429).
- Álvarez, M., (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación educativa*, 5, 83-92.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1).
- Álvarez-Álvarez, C., García Prieto, F. J., & Pozuelos Estrada, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94–106.
- Álvarez-Álvarez, C., & Fernández Gutiérrez, E. (2022). Valoración del modelo vasco de evaluación del desempeño directivo. *Avances en Supervisión Educativa*, 37.
- Arias, M. (2008). Motivación de acceso a la función directiva en centros de educación obligatoria: Una aproximación cualitativa. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 385-405. <https://doi.org/10.5209/RCED.52622>
- Barratt, M., Choi, T.Y., & Mei, L. (2011). Qualitative case studies in operations management: trends, research outcomes, and future research implications. *Opt Managt*, 29(4), 329-42.
- Barrios, C., Iranzo, P., & Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y significativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 371-387.

- Barrios-Arós, C., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., & Iranzo-García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana De Educación*, 67, 89–106.
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470.
- Batanaz Palomares, L. (2006). La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 4.
- Batanaz, L., & Álvarez, J. L. (2002). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: Un estudio basado en las concepciones del profesorado, *Bordón*, 54 (1), 19-37.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educational e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2012). *Directores líderes para el aprendizaje. Liderazgo pedagógico y mejora escolar*. SM.
- Bolívar, A., & Ritacco, M., (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (119).
- Bonfill, X., & Urrútia, G. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135, 507-511.
- Casares, J. (1979). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili.
- Campos Barrionuevo, B. (2024). Dirección y liderazgo de las instituciones escolares: una visión cualificada (y de cualificación) ante los grandes desafíos del siglo XXI. *Avances en Supervisión Educativa*, 42.
- Calatayud Salom, A. (2010). El director/a que se necesita hoy en las organizaciones escolares. *Revista Padres y Maestros*, 334, 5-9.
- Cebreiro López, B., & Fernández Morante, M. C., (2004). Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (Coords.), *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp. 15-27). Aljibe.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Ca: Jossey-Bass.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.

- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *Revista ORL*, 11(2), 139–153.
- Coller Porta, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corbin, J., Strauss, A. (1998). *Unending work and care: managing chronic illness at home*. Jossey-Bass
- Creswell, J.W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE.
- Debon, A., Martínez, M., & Latorre, A. (1997). Estrés laboral y burnout en directores de centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 57(206), 139–156.
- Debon Lamarque, S., & Sáenz Barrio, Ó. (1999). Estudio crítico de la dirección escolar en España. *Revista Española de Pedagogía*, 57(213), 281-308.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, McGraw-Hill, 2^a edición.
- Egido Gálvez, M. I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en Supervisión Educativa*, 4.
- Egido Gálvez, I. (1996). *La dirección de centros escolares en Europa: estudio comparado* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory Building from Cases: Opportunities and Challenges. *Academy of Management Journal*, 50, 25-32.
- Elliot, J. (1993). *La Investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 139-158.
- Esquivel Corella, F., (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Fernández Lemos, M. (2025, mayo 22). El 70% de los líderes escolares reporta altos niveles de estrés. *Infobae*.
- Fernández Díaz, M.J., Álvarez Fernández, M., & Herrero Toranzo, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Edit. Síntesis
- Frías, A.S. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *Participación educativa*, 5, 5-17.
- Gairín, J. (2001). *El cambio en las organizaciones educativas*. La Muralla.

- García de Fez, S., & Solbes Monzó, J. R. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: Una propuesta de formación continua. *Revista Iberoamericana De Educación*, 70, 161–182.
- García Garnica, M.A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 16, 139 - 155.
- Gimeno, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC-CIDE. Madrid.
- González, F. (2005). *Escritura del estado del arte*. Universidad Nacional de Bogotá.
- González Riaño, X. A., (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Academia de la Llingua Asturiana.
- Grant MJ., & Booth A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91–108.
- Hammersley M., & Atkinson P. (2019). *Ethnography. Principles in practice*. (4^a ed.) Routledge.
- Hernández de la Torre, E., & Altopiedi, M. (2023). El profesorado en la dirección escolar: la construcción de la identidad profesional y su impacto en la organización. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 98 (37.3).
- Huberman, A., Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En Denman, C., Haro, J. (coords). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.-M., & Barrios-Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70 (2), 57–72.
- Jacob, E. (1987). Qualitative Research Traditions: A Review. *Review of Educational Research*, 57, 1-50.
- Jáuregui, P. A., Sabals, J. T., & Bernal Agudo, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (246).
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M., & Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación: Manual y guía práctica*. Síntesis.
- Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lincoln Y.S., & Guba E.G. (1985), *Naturalistic inquirí*. Sage Publications.

- López-López, M. C., Altopiedi, M., León-Guerrero, M. J., & Hernández-Castilla, R. (2024). Investigación y práctica educativa: desentramando una relación compleja desde la mirada de los equipos directivos. *Educación XXI*, 27(2), 115-139.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M., & Oliva Rodríguez, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado*, 22(1), 481-500.
- Marina, J.A. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C., & Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1).
- Martínez-Valdivida, E., García-Martínez, I., & Higueras-Rodríguez, M.L. (2018). El Liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *REICE*, 16. 35-51.
- Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., & Valero, S. (2019). *Investigación educativa. Una competencia profesional para la intervención*. Editorial UOC.
- Montero, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 417-435.
- Montero Alcaide, A. (2006). *Selección y nombramiento de directores de centros docentes en España: algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas* (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla.
- Montero, I., & León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Morales, J., Pérez, R., & Fernández, L. (2021). La presión del rendimiento académico y su impacto en la toma de decisiones directivas. *Revista de Educación*, 395, 45-64.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. SAGE Publications.
- Murillo, F. J. (2017). Avances en liderazgo y mejora de la educación. *RILME*, 4, 78-81.
- Murillo, F. J. (2018). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4).
- Murillo, F. J., & Gómez, J. C. (2006). Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE*, 4e.

- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE – Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1).
- Murillo, F.J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Navareño Pinadero, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Avances En Supervisión Educativa*, (17).
- OCDE. (2024). Condiciones laborales del líder educativo. En *Panorama de la educación 2024*. Publicaciones de la OCDE.
- Oliva Rodríguez, N. (2020). *La formación continua de los directores escolares. Análisis de un Programa basado en la reflexión sobre la práctica y coaching*. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla.
- Oria Segura, R. (2024). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea: (Reedición del artículo publicado en 2007 en el número 13 de la Revista Española de Educación Comparada). *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 452–479.
- Parejo, J., Requies, I., & Velasco-Covarrubias, C. (2021). Análisis de los programas educativos para población infantil en tres museos de Madrid. *Perfiles Educativos*, 43.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa : retos e interrogantes*. La Muralla.
- Prieto Rodríguez, M. A., & March Cerdá, J. C. (2002). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales [Step by step in the design of a focus group-based study]. *Atención primaria*, 29(6), 366–373.
- Ritacco Real, P., & Ritacco Real, M. J. (2023). ¿Por qué investigar el liderazgo de la Dirección escolar en España desde la perspectiva de la identidad profesional? Revisión teórica desde una mirada genealógica. *Profesorado. Revista de Curriculumin y Formación del Profesorado*, 27(1), 199–228.
- Rodríguez, J., Rodríguez, A. J., Artiles, J., Aguiar, M. V., & Alemán, J. A. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educar*, 49(1), 105-125.
- Rodríguez-García, E., Longás-Mayayo, J., Chamarro-Lusar, A., & Riera-i-Romaní, J. (2023). ¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 44, 109–128.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

- Sáenz, O., Debón, S. (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1), 1-22.
- Sánchez Ramón, J. M. (2024). La formación inicial y continua de la dirección escolar: evolución normativa e instituciones. *Avances En Supervisión Educativa*, 42.
- Sánchez-Antolín, P., Ramos, F. J., & Sánchez Santamaría, J. (2014). Formación continua y competencia digital docente: El caso de la comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana De Educación*, 65, 91–110.
- Serrano Albendea R., & Martín-Cuadrado A. M. (2017). Diagnosis de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1193-1210.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Book Print.
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección de un centro educativo. *Participación educativa*, 5, 5-17.
- Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D., & Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula Abierta*, 52(1), 33–42.
- Urrútia G., & Bonfill X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Med Clin (Barc)*. 135(11), 507-11.
- Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 151, 158-174.
- Vega Gil, L., Hernández Beltrán, J. C., Lambea Ortega, M., García Redondo, E., González López, V., Vargas Hernández, Y., & Revesado Carballares, D. (2022). Los retos políticos y sociopedagógicos de la Buena Educación en Castilla y León, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(141).
- Vega Gil, L., Hernández Beltrán J. C., Lambea Ortega, M., & García Redondo, E. (2023). Educación y territorio en España. El cuasi-estado de la educación en Castilla y León visto por los actores. *Foro de Educación*, 21(2), 95-114.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). La lógica de la investigación etnográfica. *Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Viñao, A. (1990). Innovación pedagógica y racionalidad científica. *La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study: Research and Applications*. SAGE Publications.

Yin, R.K. (1989). Case Study Research: design and Methods, *Applied social research Methods Series*. Sage.

ANEXOS

Los anexos de este estudio pueden ser consultados en el siguiente enlace:

https://uvaes-my.sharepoint.com/:f/g/personal/cesar_nieto23_estudiantes_uva_es/Emmvu3GflU5EkVHTO6HrMHoBhwUy28itFp_p7CWZweoJ07Q?e=IiSpuN