



Motivación de acceso a la función directiva en centros de educación obligatoria: Una aproximación cualitativa

María A. Martínez-Ruiz¹; María J. Hernández Amorós²

Recibido: Mayo 2016 / Evaluado: Julio 2016 / Aceptado: Septiembre 2016

Resumen. Es un hecho constatado que el liderazgo de los directores de los centros educativos es una de las claves del cambio. Su impacto, bien sea de carácter directo o indirecto, ha sido evidenciado en la mejora de los resultados académicos del alumnado, la contribución al desarrollo profesional del equipo docente y la creación y cultivo de comunidades de aprendizaje. Este estudio pretende reconocer cuáles son los motivos que conducen a los directores a acceder al cargo, así como el carácter de su decisión. Para ello, se ha seleccionado de forma intencionada, y con la ayuda de tres inspectores de la Conselleria de Educación, Ciencia y Deporte, a 100 directores de centros de Educación Infantil y Primaria, y Educación Secundaria de la provincia de Alicante. Para la recogida de datos se diseñó una entrevista con preguntas de carácter abierto. Los datos fueron procesados con el programa de análisis cualitativo *AQUAD 7*. A partir del mismo, se reconoce que la decisión de acceder al cargo es principalmente de carácter individual y que está condicionada fundamentalmente por motivaciones personales. Sin embargo, tales intenciones responden más a una visión institucional y social, que individualista. En relación al perfil de los directores, se aprecia un cariz más social de la decisión de acceso al cargo en las mujeres y los veteranos docentes. Estos datos nos llevan a la conclusión de que conviene prestar atención a las razones que conducen a los directores a acceder al cargo para, desde su reconocimiento, alentar una decisión que cada día menos docentes están dispuestos a tomar.

Palabras clave: liderazgo educativo; dirección escolar; acceso función directiva; motivación; metodología cualitativa.

[en] Motivation for seeking headship in compulsory education centres: A qualitative approach

Abstract. It is a proven fact that the leadership of headteachers is one of the keys to change. Its impact, whether direct or indirect, has been shown to improve the academic performance of students, to contribute to the professional development of the teaching staff and to develop and cultivate learning communities. This study aims to recognise what motivates headteachers to seek office, and the nature of their decision. In order to study this, 100 headteachers of Infant, Primary and Secondary schools in the province of Alicante were intentionally selected with the help of three inspectors from the Regional Ministry of Education, Science and Sport. An open-question interview was designed for the purpose of data collection. Data were processed using *AQUAD 7* qualitative analysis programme. It was recognised that the decision to access the position of headteacher was primarily individual in nature and largely influenced by personal motives. But such intentions were found to be the reflection of an institutional and social perspective, rather than of an individualist one. As far as the headteachers' profile is concerned, it was identified that the decision by female and veteran teachers to seek office had

¹ Universidad de Alicante (España)

E-mail: ma.martinez@ua.es

² Universidad de Alicante (España)

E-mail: josefa.hernandez@ua.es

a more social tenor. The data led to the conclusion that the reasons that drive headteachers to take up the position need to be attended to and recognised in order to encourage a decision that fewer and fewer teachers are willing to make.

Keywords: educational leadership; headteacher; access to headship; motivation; qualitative methodology.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Martínez-Ruiz, M.A., y Hernández-Amorós, M.J. (2018). Motivación de acceso a la función directiva en los centros de educación obligatoria: Una aproximación cualitativa. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 385-405.

1. Introducción

Generalmente, se reconoce el sentido transformador de la profesión docente. El profesorado, durante su desempeño, suele debatirse en una sucesión de estadios reestructurantes que le conducen a la innovación, la reforma y la reflexión, cuanto menos, sobre la necesidad de transformar la situación o los escenarios en los que participa (Álvarez y San Fabián, 2013; Darling-Hammond, 2010). El impacto de sus acciones, que poseen un sustrato ideológico, sobre los aprendizajes del alumnado tiene una trascendencia incuestionable. Lo cierto es que estas pueden circunscribirse al conjunto de alumnos con los que interactúa pero también al grupo de profesores con los que trabaja de forma estrecha, al colectivo de familias con las que mantiene una relación asidua, o bien afectar a todos ellos simultáneamente. En ocasiones, esas interacciones producen el impulso necesario para acceder a la dirección del centro, una posición en la que tradicionalmente la capacidad de acción ha sido mayor (Rodríguez, García, García y Álvarez, 2013).

Este estudio pretende identificar los principales motivos por los que los directores deciden acceder a la función directiva, así como el modo en que toman la decisión de hacerlo. Conviene aclarar que, desde el reconocimiento de que el liderazgo es una función que puede ser ejercida por diferentes personas, independientemente de la posición formal que ocupen, en este estudio, centramos la atención en el liderazgo formal de los directores. De ahí que se utilicen indistintamente los términos líder y director.

1.1. Motivos que impulsan al profesorado a acceder a la función directiva

En el panorama internacional, no fue hasta mediados de los años 90 cuando algunos autores se interesaron por conocer las motivaciones que conducían a los directores a asumir la función directiva (Begley, Campbell y Brownridge, 1990). Tales móviles pueden ser de carácter intrínseco o extrínseco, aunque los primeros suelen prevalecer sobre los últimos. Hancock y Müller (2009) destacaban el desafío intelectual que supone la dirección y la posibilidad de influir en la mejora de los centros. De forma similar, Su, Gamage y Miniberg (2003) justificaban el acceso al cargo en las posibilidades de contribuir a la mejora de la sociedad. Walker y Kwan (2009) alu-

dían a la satisfacción con el trabajo, el compromiso con el desarrollo profesional y el crecimiento de la escuela pero, también, a otros factores de carácter demográfico y personal, como la edad o el deseo individual de crecimiento. Luego, los diferentes factores influyentes en la decisión de acceder al cargo están condicionados tanto por componentes personales como organizacionales (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2009).

En el ámbito nacional, las conclusiones de algunas investigaciones son consistentes con el marco internacional. Los motivos que arguyen los profesores para acceder a la función directiva están relacionados principalmente con la mejora del centro, el mantenimiento de la línea de trabajo y los retos profesionales. Es decir, que tienen un cariz más institucional y social que económico o individual (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010).

Las conclusiones sobre la prevalencia de la motivación institucional y social para el acceso al cargo, en la mayoría de investigaciones, ponen de manifiesto la existencia de una actitud necesaria para el ejercicio de la función directiva. La respuesta a los desafíos que plantea la sociedad actual requiere, no únicamente, la modificación estructural de los sistemas educativos sino contar con profesionales experimentados, convencidos de la importancia de su tarea y capaces de implementar las propuestas reformadoras y el cambio pedagógico y curricular necesario.

1.2. El impacto positivo del ejercicio del liderazgo educativo

En las últimas décadas, la mayor parte de los gobiernos ha aumentado su interés por conocer y favorecer la relación que existe entre el liderazgo de los directores y los resultados de aprendizaje. Este interés podría parecer paradójico e incluso cuestionarse, toda vez que se ha constatado que dicha relación es indirecta y bastante débil (May y Supovitz, 2011; Penlington, Kington y Day, 2008; Sans-Martín, Guardia y Triadó-Ivern, 2016). No obstante, se afirma que los líderes escolares mejoran indirectamente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al influir de manera directa y poderosa sobre la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo de los profesores (Day, Gu y Sammons, 2016). La manera en que piensan, los métodos de enseñanza que utilizan y sus planificaciones, su autoeficacia, el compromiso y sentido de bienestar, así como su lealtad y confianza tienen una repercusión directa en las actitudes, comportamientos y aprendizaje del profesorado (Gu y Johansson, 2013; Robinson, Hohepa y LLoyd, 2009). Tanto es así que el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), la propia OCDE (2009) y otros investigadores (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004; May y Supovitz, 2011) sitúan al liderazgo del director —después del efecto del liderazgo del profesorado— como el segundo factor interno de la escuela que mayor relevancia posee en los logros de aprendizaje. Shelton (2013) asegura que el 60% de las influencias en los éxitos del alumnado son atribuibles al trabajo y efectividad del equipo docente, siendo un 25% del total imputable a la actuación del líder.

Se ha constatado, además, que uno de los factores que más influyen en la creación y desarrollo de las comunidades de aprendizaje es el liderazgo de los directores (Lunenberg, 2010; Vanblaere y Devos, 2016). De acuerdo con Mulford y Silins (2003), se trata de un recurso que depende tanto del compromiso del director con la comunidad como de su capacidad para compartirlo. Las oportunidades que ofrezca

el líder a los demás, para proponer iniciativas y participar de la vida y proyectos del centro, tendrán una repercusión decisiva en la creación de un ambiente saludable de trabajo y de aprendizaje.

En consecuencia, el impacto positivo que la actuación de los directores, como líderes, puede tener sobre el desarrollo profesional docente, los resultados académicos y la cultura de centro, justifica la importancia que adquiere la existencia de una motivación intrínseca en los candidatos a la función directiva.

1.3. Desafección por la dirección de los centros educativos: la otra cara de la moneda

Lamentablemente, la atracción de la función directiva ha perdido intensidad. Ello no significa que los candidatos no posean una visión transformadora, sino que sus aspiraciones están influenciadas por su vida personal, los procesos de sucesión, los cambios en el rol y las condiciones externas, entre otros factores (Aramendi, et al., 2010; Barty, Thompson, Blackmore y Sachs, 2005; Mushoriwa y Dlamini, 2015). Desafortunadamente, estos profesionales soportan un incremento de responsabilidad y tareas que no están reconocidos y que generan en ellos dudas a la hora de acceder a esta posición (Bush, 2015; Dinham, Anderson, Caldwell y Weldon, 2011).

Un estudio para el Gobierno Escocés muestra que sólo una minoría de profesores (8%) tiene disposición para ocupar cargos de liderazgo (MacBeath et al., 2009). En Inglaterra y Gales, tres cuartas partes de los maestros de Educación Primaria, con las cualidades requeridas para ello, no tienen intención de hacerlo (MacBeath, 2011). En España, la sucesión de los directores es un problema, ya que alrededor del 49% de las escuelas no tiene candidatos y han de ser designados por la Administración (OCDE, 2009). Sumado al notable retraimiento de los candidatos a la función directiva a escala global, desde hace unos años, se está sucediendo una oleada de jubilaciones que afecta a la generación del *baby boom* de la II Guerra Mundial, que supone que cada vez con mayor frecuencia el puesto de director quede vacante (Bush, 2015; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

Ante tal panorama, resulta interesante conocer cuáles son los motivos que conducen a los directores a presentarse al cargo y de qué modo toman dicha decisión. Este hecho podría evidenciar algunos aspectos con capacidad para orientar la formulación de políticas educativas dirigidas a atraer a un mayor número de candidatos.

2. Método

El objetivo de esta investigación es conocer, valorar y comprender las principales características de la decisión que toma el profesorado a la hora de acceder al cargo directivo. Para ello, se plantean las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿La decisión de acceso a la función directiva se toma de manera individual o colegiada?
- ¿Qué carácter tienen los motivos que animan a los directores a presentarse al cargo: intrínsecos (personales) o extrínsecos (externos)?

- ¿Existen diferencias a la hora de tomar la decisión en función del sexo, la edad y el número de años de experiencia docente de los participantes?

El estudio se aborda desde una perspectiva metodológica mixta de investigación (Day, Sammons y Gu, 2008). El interés reside principalmente en analizar las voces de los participantes, con el fin de profundizar en el análisis pormenorizado de cada una de sus respuestas y discriminar entre los factores motivacionales que impulsan su acceso al cargo. Sin embargo, se recurre también a la estadística para hallar evidencias que mejoren la comprensión de esta realidad.

2.1. Muestra

En este estudio ha participado un total de 100 directores de centros de Ed. Infantil y Primaria, y Ed. Secundaria de la provincia de Alicante (España), de los que el 38% son mujeres y el 62% hombres, lo que responde al desigual panorama de género en la dirección de los centros del sistema educativo español, en el que a pesar de ser muchas más las mujeres que se dedican a la profesión docente, la visibilidad de los hombres en el cargo directivo es mayor, sobre todo, en los estadios superiores del mismo (Barrios-Arós, Camarero-Figuerola, Tierno-García e Iranzo-García, 2015). Por lo que respecta a la edad, más de la mitad (57%) sobrepasa la cincuentena. En alusión a la experiencia profesional, el 68% acumula entre veinte y treinta y cinco años de experiencia docente, mientras que el 82% hace referencia al porcentaje de directores que acumula entre cero y quince años en el cargo directivo.

Si atendemos al carácter de los centros que dirigen, se entrevistó a un 63% de directores de centros de Ed. Infantil y Primaria y a un 37% de directores de centros de Ed. Secundaria. El porcentaje mayor corresponde a aquellos que acogían un total de alumnos de entre 401 y 600, mientras que se contó con un 2% de centros que tenían matriculados a más de 1400 estudiantes. Por lo que respecta al profesorado, casi el 50% eran directores de centros que tenían entre 26 y 50 docentes.

En el proceso de selección de los candidatos se contó con la colaboración de tres informadores de la Inspección Educativa de Alicante, quienes nos facilitaron un listado de contactos. Los informantes realizaron la selección de los candidatos que consideraron podrían atender la solicitud de participar y ofrecer un discurso representativo de la función directiva, en el contexto social y cultural de la provincia de Alicante, dado su trato profesional con ellos. De hecho, previamente a nuestra toma de contacto, informaron por correo electrónico de nuestra futura llamada telefónica, así como de las pretensiones del estudio.

2.2. Técnica de recogida de información

Para la recogida de datos se recurre a la entrevista semiestructurada. Puesto que este estudio parte de otro más amplio sobre liderazgo educativo, el instrumento final —que fue validado por tres expertos en investigación educativa—, constaba de nueve ítems cerrados, centrados en la recogida de datos sociodemográficos, y doce cuestiones de carácter abierto (Anexo 1). Estas cuestiones se diseñan con el objetivo de recoger información sobre cinco temáticas: (1) Disposición para el acceso al cargo;

(2) Identidad profesional de los directores; (3) Desarrollo profesional; (4) Logros y dificultades; (5) Necesidades y propuestas. Este estudio está centrado en la primera de las preguntas del guión de la entrevista, que se corresponde con la primera de las temáticas señaladas.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Se les informó de la voluntariedad para participar en el estudio, así como del carácter anónimo de la información aportada mediante una llamada telefónica previa a la cita. Los participantes proponían el día, la hora y el lugar del encuentro. Las entrevistas fueron realizadas por una única investigadora, que intentó crear una atmósfera distendida y de confianza en cada encuentro y que se apoyó en el guión de entrevista aportado.

La mayor parte de las entrevistas se llevaron a cabo en los centros educativos dirigidos por los participantes, concretamente en el despacho de dirección. La duración media de las mismas fue de alrededor de treinta minutos. El proceso de recogida de datos tuvo una duración de cuatro meses.

2.3 Tratamiento y análisis de datos

A partir del proceso de transcripción de las entrevistas, se diseñó un primer mapa de categorías y códigos, que fue validado posteriormente en un grupo de discusión por tres expertos en investigación educativa. La información fue codificada con la ayuda del software informático *AQUAD 7* (Huber y Gürtler, 2013). Este programa permitió organizar, sintetizar y categorizar la información en base a unidades más o menos amplias de significado. En este caso, y como se muestra en el Anexo 2, emergieron dos categorías (decisión individual y decisión compartida) que quedaron divididas, a su vez, en una serie de códigos y subcódigos. Tal análisis facilitó la interpretación de las aportaciones de los participantes, favoreciendo la asociación entre dicho mapa y las cuestiones de investigación del estudio.

El análisis descriptivo se realizó con el apoyo del programa SPSS .21.

3. Resultados

La información de este apartado queda estructurada en base a las categorías que han emergido del análisis de datos. Se aporta, en primer lugar, una visión general de ambas categorías para ofrecer posteriormente información más detallada de sus códigos. Finalmente, se presentan los resultados del cruce de datos de carácter cualitativo y cuantitativo, que nos permiten conocer algunas de las diferencias en el perfil de los directores a la hora de tomar la decisión de acceder al cargo.

Conviene aclarar que la exposición de datos descriptivos se apoya habitualmente en una serie de tablas, que integran:

(1) La frecuencia absoluta (FA) de cada código o subcódigo, que es igual al número de veces que los participantes hacen referencia a dicha unidad de información.

(2) El porcentaje de la frecuencia absoluta (FA%), cuyo cálculo resulta de la fórmula $FA \times 100 / \text{Total FA}$.

(3) El número de casos (C), que es el total de directores que hacen referencia a un código o subcódigo.

(4) El porcentaje de la presencia (P%), a partir de la que se obtiene la representatividad que el número de casos de cada unidad de información tiene para el total de los casos hallados en la temática. Su cálculo responde a la fórmula: $n\text{CASOS} \times 100 / \text{total CASOS}$.

3.1. Perspectiva general de los resultados del análisis cualitativo

La Tabla 1 muestra los datos descriptivos de las dos categorías emergentes en el estudio, que hacen referencia al modo en que el profesorado toma la decisión de acceder a la función directiva.

Tabla 1. Categorías inferenciales: Dimensiones cuantitativas

Categorías	Códigos	FA	FA (%)	Total FA(%)	C	P (%)	Total P(%)
1.1. Decisión individual	1.1.1 Disposición personal	72	25.62	68.68	48	27.43	64
	1.1.2 Visión institucional	121	43.06		64	36.57	
1.2. Decisión compartida	1.2.1 Propuesta compañeros	33	11.74	31.31	27	15.43	36
	1.2.2 Propuesta Admón.	55	19.57		36	20.57	

Nota: FA= Frecuencia absoluta; C= Número de casos; P= Presencia

Los datos evidencian que hay un mayor número de directores que aluden al carácter individual de la decisión de acceder al cargo. Además, se comprueba que tal decisión responde más a una visión institucional (P(%)=36.57; FA(%)=43.06), es decir, a una clara intención de mejora y transformación de los centros educativos, que no a intereses personales (P(%)=27.43; FA(%)=25.62). Bien al contrario, los códigos que menores porcentajes de frecuencia absoluta y presencia acumulan son los pertenecientes a la segunda categoría, que versa sobre el carácter compartido de la decisión. En este sentido, se deduce que cuando la decisión de acceder al cargo no es individual, la Administración tiene más influencia que los propios compañeros.

3.2. Perspectiva detallada de los resultados del análisis cualitativo

A continuación se presentan una serie de datos, de carácter descriptivo y narrativo, que permiten discriminar los posicionamientos de los participantes a la hora de acceder al cargo directivo.

Categoría 1. Decisión individual

Se presentan con esta categoría el conjunto de códigos y subcódigos con el que se demuestra que la decisión de acceder al cargo se toma preferentemente de forma individual.

Tabla 2. Códigos inferenciales de la Categoría 1. Decisión individual:
Dimensiones cuantitativas

Códigos	Subcódigos	FA	FA (%)	C	P(%)
1.1.1. Disposición personal	1.1.1.1 Reto personal	37	19.17	28	20.44
	M01. Promoción profesional	10	27.03	9	30
	M02. Reto y aprendizaje profesional	23	62.16	18	60
	M03. Motivación/ilusión	4	10.81	3	10
	1.1.1.2 Continuidad equipo dir.	35	18.13	28	20.44
	M04. Vicedirección	2	5.71	2	6.90
	M05. Jefatura de estudios	20	57.14	17	58.62
	M06. Secretaría	8	22.86	6	20.69
	M07. DO	2	5.71	1	3.45
	M08. Sin especificar	3	8.57	3	10.34
1.1.2. Visión institucional	1.1.2.1 Ejercicio responsabilidad	19	9.84	14	10.22
	M09. Situación complicada	9	47.37	4	28.57
	M10. Falta de candidatos	10	52.63	10	71.43
	1.1.2.2 Dirección circunstancial	18	9.33	10	7.30
	1.1.2.3 Oposición dirección	12	6.22	7	5.11
	1.1.2.4 Capacidad acción	57	29.53	38	27.74
	1.1.2.5 Continuidad proyecto	15	7.77	12	8.76

Nota: FA= Frecuencia absoluta; C= Número de casos; P= Presencia

Como se aprecia en la Tabla 2, los subcódigos que acumulan mayores porcentajes son: *1.1.1.1 Reto personal* (P(%)=20.44; FA(%)=19.17), *1.1.1.2 Continuidad equipo directivo* (P(%)=20.44; FA(%)=18.13) y *1.1.2.4 Capacidad de acción* (P(%)=27.74; FA(%)=29.53).

Del interés por reconocer los matices de las voces de los directores en relación a tales subcódigos, surgen los siguientes apartados.

Código 1.1.1 Disposición personal

Entre las respuestas de los candidatos, englobadas para este código, pueden distinguirse dos subcódigos: *1.1.1.1 Reto personal* y *1.1.1.2 Continuidad equipo directivo*. En relación al primero, se establecen tres matices: M01) Promoción profesional; M02) Reto y aprendizaje profesional; M03) Motivación/ilusión. En este caso, el matiz que acumula mayor porcentaje de frecuencia absoluta y presencia —en relación con el código— es la intención de crecer profesionalmente y desarrollar un conjunto de competencias que exceden las propias de la acción docente. El segundo de los aspectos sobre el que más han incidido los participantes ha sido su interés por ascender en la escala profesional. Finalmente, una minoría destaca acceder al cargo llevados de la motivación e ilusión que siempre han sentido por el cambio y la mejora del sistema educativo público:

Es simplemente por aprender cosas nuevas, es decir, ver otras perspectivas diferentes. No solamente la tiza de subir a clase [...]. (Dir_092)

Eso ya es por, como te diría yo, por la propia necesidad de superarme dentro de mi actividad profesional. [...] Que, por supuesto, no me he centrado en la Inspección porque ya tengo cierta edad [...]. (Dir_039)

Yo cuando me he presentado a un cargo directivo ha sido porque he pensado que iba a realizar una tarea totalmente comprometida y estaba ilusionado [...]. (Dir_070)

El segundo de los subcódigos muestra que la decisión de acceder al cargo está motivada por su deseo expreso de continuar con el equipo directivo. El análisis de sus narrativas permite afirmar que, buena parte de ellos, ha desempeñado alguno de los roles del equipo directivo previamente y pretende continuar con la labor de dirección:

Para mí, de manera natural, eres profesor, eres jefe de departamento, eres jefe de estudios y eres director. (Dir_017)

En este caso, los matices que se han establecido responden a la diferenciación de la figura que ocupaban los participantes de manera previa a su acceso al cargo. La mayor parte de ellos afirma haber desempeñado, con anterioridad a la función directiva, la jefatura de estudios. Sin embargo, otros directores, aunque en menor medida, destacan haber desempeñado funciones de vicedirección y de secretaría:

Yo ya venía de la jefatura de estudios, de ocho años de experiencia, cuando se creó el centro. [...] Me lo propuso el director y la verdad es que, como siempre me ha interesado el ejercicio de la función directiva, di el paso. (Dir_037)

Código 1.1.2 Visión institucional

Contrastado que la decisión de acceder al cargo tiene un carácter personal evidente, resulta apropiado destacar aquellas otras que, sin dejar de ser individuales, son fruto de una visión más amplia de centro. Por ejemplo, algunos de los participantes destacan haber accedido al cargo motivados por un ejercicio de responsabilidad que responde, principalmente: i) A la situación complicada que vive el centro; ii) A la falta de candidatos para ocupar el vacío del cargo directivo:

[...] Pero bueno, finalmente la tomé y por las perspectivas, que se veían venir años complicados de recortes, de cambios legislativos... Que se veía venir lo que efectivamente ha llegado... Pensé que la educación pública iba a necesitar mucha mano de obra con experiencia [...]. (Dir_001)

Pues principalmente por falta de candidatos. [...] Pues un poco por responsabilidad [...]. (Dir_099)

Otro de los motivos que justifican los participantes es la dirección circunstancial³, que supone que los directores asumen la función durante un periodo muy breve de tiempo, habitualmente un curso:

³ Conviene señalar que este matiz no se ha nominado como dirección accidental porque, en ese caso, es la Administración la que, ante la ausencia de candidatos, nombra al director por un periodo normalmente de un curso académico.

El motivo ha podido ser o bien una jubilación de un director anterior; u optar a la dirección de manera provisional hasta que otro compañero accediera (que es el caso). (Dir_013)

Por su parte, la oposición a la dirección del momento es uno de los subcódigos sobre los que menos han incidido. Las afirmaciones al respecto destacan el descontento que existe con la forma de dirigir de otro directivo y la necesidad de asumir su función para evitar continuar con tal ejercicio:

Decidí presentarme a la dirección del centro para dejar de sufrir la función directiva del colega que me precedió inmediatamente. (Dir_096)

De igual manera, entre el conjunto de subcódigos que reflejan la importancia que los participantes conceden a la institución, se localiza la capacidad de acción que supone el cargo directivo. De hecho, se trata del factor sobre el que mayor número de directores ha incidido:

[...] El sentir que las decisiones que tú piensas que son las buenas para el colegio tienen trascendencia directa es una de las razones que me llevaron a presentarme. (Dir_016)

El momento no es fácil para ser director pero es un poco una droga, no porque te satisfaga tanto que dices “qué genial y qué bien estoy”, sino porque realmente puedes hacer cosas [...]. (Dir_017)

Desde esta misma visión institucional puede remarcarse la decisión de los directores de acceder al cargo con el objetivo de continuar con un proyecto educativo, iniciado anteriormente por otros compañeros o por ellos mismos. Parece que un periodo breve de tiempo en la dirección no permite evidenciar los resultados de propuestas planteadas inicialmente y este motivo lleva a los participantes a decidir prorrogar su mandato:

Luego, es verdad que al cabo de tres años tomé la decisión de renovar porque no habíamos terminado con lo que queríamos hacer; es decir, en tres años no te da tiempo a casi nada [...]. (Dir_001)

Categoría 2. Decisión compartida

De forma contraria a las aportaciones presentadas anteriormente, una parte de los directores destaca que la decisión de acceder al cargo no tuvo un carácter tan personal como compartido.

Debido a la homogeneidad de los significados de las narrativas de cada código, no se han establecido subcódigos. Ahora bien, del análisis de tal información han emergido algunos matices que permiten abordar con un grado mayor de concreción el conocimiento de esta categoría, cuyos datos descriptivos se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Códigos inferenciales de la Categoría 2.
Decisión compartida: Dimensiones cuantitativas

Códigos	FA	FA (%)	C	P(%)
1.2.1 Propuesta compañeros	33	11.74	27	15.43
M11. Propuesta antiguo director	18	54.54	17	56.67
M12. Insistencia compañeros docentes	13	39.39	11	36.67
M13. Antiguo director y compañeros docentes	2	6.06	2	6.67
1.2.2 Propuesta Administración	55	19.57	36	20.57

Nota: FA= Frecuencia absoluta; C= Número de casos; P= Presencia

Código 1.2.1 Propuesta de los compañeros

Conviene subrayar que una buena parte de los participantes afirma que su respuesta estuvo condicionada por el apoyo de los compañeros y su insistencia en que se presentaran a la dirección. De hecho, así lo confirman las siguientes narrativas, de entre las que pueden apreciarse tres matices: i) Propuesta del antiguo director; ii) Insistencia de los compañeros docentes; iii) Propuesta compañeros y antiguo director:

Yo tengo que decir que más que presentarme, alguno me empujó para que fuera directora porque yo era vicedirectora en el anterior equipo directivo y el director, que se cansó, me animó. (Dir_058)

En principio, me lo pidieron los compañeros. Yo tenía experiencia de otros centros de estas características y entonces me decidí y, en especial, porque me lo pidieron. (Dir_020)

[...]El profesorado también estaba contento conmigo y me animó. (Dir_016)

Código 1.2.2 Propuesta Administración

Finalmente un número de casos más alto, que en el código anterior, afirma haber accedido a la función directiva a propuesta de la propia Administración, principalmente, ante la ausencia de candidatos. Los siguientes relatos son muestra de ello:

No he presentado proyecto porque estoy designada por la Administración. (Dir_012)

Yo no me presenté, me presentaron. Se jubilaron el director anterior y el jefe de estudios, los dos en el mismo pack, y me tocó a mí por adjudicación divina lo de la dirección. (Dir_075)

De forma paralela, la Administración se ve obligada a proponer candidatos ante situaciones puntuales que requieren de sus servicios como, por ejemplo, la apertura de nuevos centros o la resolución de problemáticas internas de otros que ya están en funcionamiento:

Yo estaba en otro centro y un inspector me comentó que necesitaba de mis servicios en este centro por las circunstancias que se estaban dando entonces de un enfrentamiento entre la dirección y otros profesores [...]. (Dir_064)

Pues mira este es un centro de nueva creación, entonces, la propia Inspección cuenta conmigo para iniciarlo y al final me convencen. (Dir_054)

3.3. Combinación de los datos cuantitativos y cualitativos del estudio

Este apartado centra el interés en el cruce de algunos de los datos cuantitativos y cualitativos del estudio. Con la intención de valorar posibles diferencias en el perfil de los directores a la hora de acceder a la función directiva, se ha calculado el promedio de frecuencia absoluta de cada uno de los códigos de la investigación.

Se ha obtenido la frecuencia absoluta de cada código en función de la variable sociodemográfica seleccionada: sexo, edad y años de experiencia docente. De la división de esta frecuencia absoluta y el número de individuos de la variable en cuestión se obtiene el promedio de frecuencia absoluta, que refleja la media de veces que un individuo, de dicho grupo, ha hecho referencia a tal código.

Tabla 4. Distribución del promedio de frecuencia absoluta por código en función del sexo

Sexo	1.1.1 Disposición personal	1.1.2 Visión institucional	1.2.1 Propuesta compañeros	1.2.2 Propuesta Administración
Hombre	0.74	1.18	0.29	0.55
Mujer	0.68	1.26	0.39	0.55

La Tabla 4 ilustra que, aunque las diferencias en los promedios no son muy acusadas, parece que las directoras participantes insisten más en sus discursos a la hora de destacar que accedieron al cargo llevadas de una visión institucional. Asimismo, sus puntuaciones son más elevadas en lo que respecta a la toma de decisión colegiada con sus compañeros.

Tabla 5. Distribución del promedio de frecuencia absoluta por código en función de la edad

Edad	1.1.1 Disposición personal	1.1.2 Visión institucional	1.2.1 Propuesta compañeros	1.2.2 Propuesta Administración
31-35 años	0.50	1.75	0.50	0.00
36-40 años	0.71	1.86	0.29	0.14
41-45 años	0.93	1.79	0.36	0.57
46-50 años	0.55	0.91	0.09	1.36
51-55 años	0.85	0.85	0.44	0.35
56-60 años	0.70	0.78	0.22	0.48
Más de 60 años	0.14	2.71	0.43	1.14

La Tabla 5 indica que hay un mayor número de directores, de entre 41-45 años, que insiste en la idea de que ha accedido al cargo al entenderlo como un reto personal. Por su parte, son mayoritarios los directores de más de 60 años los que inciden de forma reiterada sobre su acceso al cargo a partir de una visión institucional. Asi-

mismo, son los más jóvenes los que deciden asumir la función directiva alentados por sus compañeros. Finalmente, los de mediana edad (46-50 años) son preferentemente seleccionados por la Administración.

Tabla 6. Distribución del promedio de frecuencia absoluta por código en función del número de años de experiencia docente

Años experiencia docente	1.1.1 Disposición personal	1.1.2 Visión institucional	1.2.1 Propuesta compañeros	1.2.2 Propuesta Administración
05-10 años	0.88	1.13	0.25	0.38
11-15 años	0.80	2.50	0.20	0.50
16-20 años	0.94	0.89	0.33	0.61
21-25 años	0.67	0.86	0.43	0.62
22-30 años	0.76	0.83	0.24	0.48
31-35 años	0.00	2.67	0.33	0.33
36-40 años	0.60	2.20	0.40	0.00
Más de 40 años	0.33	0.67	1.00	2.33

La Tabla 6 evidencia que son los directores más veteranos los que acceden al cargo a partir de una decisión compartida (propuesta compañeros y propuesta Administración). De hecho, los valores medios de frecuencia absoluta son considerablemente más elevados que los del resto de rangos de edad. Por su parte, las puntuaciones más altas en la categoría de decisión individual se localizan en los rangos de edad de experiencia docente de 16-20 años, que se corresponde con la disposición personal y 31-35 años, que se corresponde con el acceso al cargo llevados de una visión institucional.

4. Discusión

Se citaba, en su momento, que existen una serie de razones de carácter contextual y personal que rebajan el interés de los docentes por acceder a la dirección (Barty et al., 2005; Hancock y Müller, 2009). Entre tales razones figuran: la falta de reconocimiento social y económico, la complejidad y variedad de las tareas a las que tienen que atender, las presiones externas o las consecuencias personales que puede acarrear la excesiva dedicación que requiere la dirección.

Considerados estos factores, conviene prestar atención al modo en que aquellos que superan tales obstáculos toman la decisión de acceder al cargo, así como a las razones que les motivan a ello. El conocimiento de tales motivaciones y el impulso que pueden tomar a partir de su reconocimiento justifican esta propuesta.

4.1. ¿La decisión de acceso al cargo se toma de manera individual o colegiada?

El hecho de que la mayor parte de los motivos de acceso al cargo sean personales, pone de manifiesto que los directores habitualmente toman la decisión de asumir la función directiva de manera individual, independientemente de que sus motivos respondan ma-

yoritariamente a un interés colectivo. Otros directores, aunque en menor medida, comparten que se han visto presionados por otros agentes para asumir las tareas directivas, lo que evidencia que la decisión se toma de forma compartida. En este último caso, los datos revelan que es la Administración la que tiene mayor poder de influencia (Cantón y Arias, 2008). Recordemos que la OCDE (2009) destacaba que, en España, la sucesión de los directores se convierte en una problemática toda vez que el 49% de sus escuelas no tiene candidatos, lo que obliga a la Administración a designarlos. No obstante, el antiguo director y los propios compañeros también pueden llegar a ser decisivos.

Lo cierto es que tanto los datos descriptivos como los narrativos indican que, mayoritariamente, los directores acceden al cargo a partir de una decisión individual, al apreciar que los valores más bajos de todo el estudio se identifican con aquellos códigos que pertenecen a la categoría de “Decisión compartida”. Es destacable asimismo que, siendo individual, esta decisión persiga principalmente intereses sociales (Rodríguez-Pulido, Rodríguez-Fernández, Artiles, Aguiar y Alemán, 2013).

4.2. ¿Qué carácter tienen los motivos que animan a los directores a presentarse al cargo: intrínsecos (personales) o extrínsecos (externos)?

El peso de ambos factores en la balanza es claro. Tanto los datos descriptivos como los inferenciales redundan en la preeminencia de motivaciones intrínsecas en el proceso (Aramendi, et al., 2010; Su et al., 2003; Walker y Kawan, 2009). Es decir, los directores no acceden al cargo motivados por recompensas materiales (complemento económico) o sociales (promoción profesional) sino por un afán de crecimiento personal y mejora de la comunidad, que es lo que entendemos como motivación intrínseca. Es más, el sentido de las narrativas corrobora esta afirmación y nos permite establecer una serie de matices clave que diferencian los intereses personales. Los líderes acceden principalmente al cargo porque esta posición les permite desarrollar unos aprendizajes bien diferentes de aquellos propios de la función docente (Coronel, Carrasco y Moreno, 2012). Asimismo, otra de las razones que aducen es haber desempeñado previamente la jefatura de estudios y desear continuar con un proyecto iniciado que asegura que los cambios son paulatinos.

Por su parte, el mayor número de casos acumulado evidencia que los directores aseguran que han optado al cargo por las posibilidades que les ofrece para actuar, aspecto que nos remite a los trabajos realizados por Beaudin, Thompson y Jacobson (2002) o Walker y Kawan (2009). Este hecho permite constatar, de forma coherente con Copland (2001), que los líderes no han perdido su visión transformadora y que, por lo tanto, el desánimo o la falta de candidatos depende más de otros factores que de este aspecto. Además, señalan que en ocasiones lo han hecho motivados por un sentido de responsabilidad, que justifican ante situaciones de particular complejidad, el desacuerdo con el equipo directivo del momento o el interés por continuar con un proyecto.

4.3. Diferencias en la toma de decisiones de los perfiles del profesorado que asume la función directiva

Finalmente, y aunque las diferencias no son notorias, conviene destacar que las mujeres aducen en sus discursos perseguir la mejora de la institución (intereses sociales), con su acceso al cargo, más que los hombres. Estas diferencias no son analiza-

das de forma particular en el estudio de Coronel et al. (2012) pero en él se enaltecen las potencialidades del liderazgo femenino, que tiene un carácter eminentemente social. Asimismo, los datos revelan que están más influenciadas por esta visión social del liderazgo que por las propuestas que les hace el claustro para asumir la función directiva. Esta visión social queda constatada de igual modo en los estudios de Barrios-Arós et al. (2015) y Díez, Terrón, Valle y Centeno (2002), en los que se afirma que el liderazgo femenino es más cohesionador y posee mayor capacidad para obtener mejores resultados en la satisfacción profesional del profesorado, con una tendencia a mayores resultados en eficacia y esfuerzo extra de este colectivo.

En relación a la edad, se subraya que son los más jóvenes los que se sienten más animados por sus compañeros a acceder al cargo. A su vez, son los que cuentan con una edad de entre 46-50 años los seleccionados prioritariamente por la Administración, seguramente por encontrarse en un estadio intermedio, caracterizado por la posesión de la suficiente energía y experiencia para acometer la tarea sin estar al borde de la jubilación (Early y Weindling, 2007; Ingate, 2007).

En relación a los años de experiencia docente, resulta curioso que los más veteranos en el cargo docente sean los que toman la decisión de asumir la función como consecuencia del impulso que reciben de sus compañeros o a propuesta de la Administración. Quizás estos datos se expliquen a partir de la confianza generada en torno a su experiencia.

5. Conclusiones, limitaciones y prospectiva

En definitiva, entre los motivos que justifican la decisión de acceder al cargo por parte de los participantes sobresalen los de carácter personal (intrínseco). De modo que, aunque la decisión suele ser fruto de una mezcla de motivaciones, los directores habitualmente asumen las funciones directivas convencidos de su decisión, que adoptan desde un punto de vista más individual que colegiado. Asimismo, las pequeñas diferencias detectadas en los perfiles de estos profesionales incitan al diseño de futuras investigaciones que profundicen en este aspecto. De momento, y aunque no sean generalizables, se fija la atención sobre el cariz más social que se identifica en las mujeres y los veteranos docentes a la hora de tomar la decisión de acceder al cargo.

Entre las limitaciones del estudio, destaca la ausencia de triangulación y el uso de una única técnica de recogida de datos. Por otra parte, no es posible generalizar los resultados por el reducido número de participantes que componen la muestra. Sin embargo, puesto que el objetivo de la investigación cualitativa no es la generalización sino el estudio pormenorizado de una situación particular, consideramos que la muestra es significativa para el propósito del estudio.

En conclusión, para favorecer el atractivo de la función directiva, uno de los primeros aspectos que se ha de abordar es la redefinición del modelo de director y la delimitación de sus funciones. En España, concretamente, es necesario determinar los sistemas de acceso, desempeño y evaluación de la función directiva (Montero, 2010) y aproximarlos a las tendencias europeas en lo que tiene que ver con el rol indiscutible que un líder debe adoptar con respecto a las tareas instruccionales. En este sentido, y de forma coherente con los resultados acreditados en este estudio —que manifiestan el interés social en el acceso al cargo—, el sistema debería fundamentar-

se en la propia comunidad educativa. De este modo, se deben buscar mecanismos de acceso que avalen la profesionalidad y la preocupación por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ellos, la evaluación (no sólo de la función directiva, sino de otros muchos factores) ha de ser una constante fuente de retroalimentación.

Finalmente, deberían combatirse con rigor las casuísticas que desmotivan a los participantes a acceder a la dirección. A tal efecto, convendría dotar de mayor autonomía a los directores para que pudieran actuar e implementar el modelo educativo que defienden, de manera conjunta con las comunidades que lideran. Evidentemente, ello debe conllevar el establecimiento de un mayor control y un sistema riguroso de rendición de cuentas. De igual modo, la claridad en la definición de sus funciones, así como el reconocimiento a su labor, que no siempre ha de ser de carácter económico —de hecho no es un motivo destacado por los participantes en este estudio—, serían elementos clave favorecedores de su consecución y dignos de consideración por parte de la Administración. Finalmente, convendría convertir el desempeño directivo en una verdadera experiencia de aprendizaje y desarrollo, allanando buena parte de las limitaciones que identifican los participantes en el ejercicio de sus funciones. La neutralización de estos factores aumentaría el interés del profesorado por acceder a la función directiva.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C., y San Fabián, J.L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 23-42.
- Aramendi, P., Teixidó, J., y Bernal, J.L. (2009). Evaluación del acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 11(1), 119-135.
- Aramendi, P., Teixidó, J., y Bernal, J.L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246(2), 313-332.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de: <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>
- Barrios-Arós, CH., Camarero-figuerola, M., Tierno-García, JM., e Iranzo-García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: El caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(1), 89-106.
- Barty, K., Thompson, P., Blackmore, J., y SACHS, J. (2005). Unpacking the issues: Researching the shortage of school principals in two states in Australia. *Australian Educational Researcher*, 32(3), 1-18. doi: 10.1007/BF03216824
- Beaudin, D., Thompson, J., y Jacobson, L. (2002). *The Administrator Paradox: More Certified Fewer Apply*. Nueva Orleans: American Education Research Association.
- Begley, P., Campbell, G. y Brownridge, A. (1990, June). *Influences on the Socializing Experiences of Aspiring Principals*. Annual Meeting of the Canadian Society for Studies in Education, Victoria, BC.
- Bush, T. (2015). Aspiring to leadership: Facilitators and barriers. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 855-860. doi: 10.1177/1741143215597189
- Cantón, I., y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345(1), 229-254.

- Copland, M. (2001). The myth of the superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82(7), 528-533. doi: 10.1177/003172170108200710
- Coronel, J.M., Carrasco, M.J., y Moreno, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357(1), 527-559.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. doi: 10.1177/0022487109348024
- Day, C., GU, Q., y Sammons, P. (2016). The impact of Leadership on Student Outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258. doi: 10.1177/0013161X15616863
- Day, C., Sammons, P., y Gu, Q. (2008). Combining Qualitative and Quantitative Methodologies in Research on Teachers' Lives, Work, and Effectiveness: From integration to synergy. *Educational Researcher*, 37(6), 330-342. doi: 10.1177/0013161X15616863
- Diez, E.J., Terrón, E., Valle, R.E., y Centeno, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 485-513.
- Dinham, S., Anderson, M., Caldwell, B, y Weldon, P. (2011). Breakthroughs in school leadership development in Australia. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(2), 139-154. doi: 10.1080/13632434.2011.560602
- Early, P., y Weindling, D. (2007). Do school leaders have a shelf life? Career stages and headteacher performance. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 73-88. doi: 10.1177/1741143207071386
- Gu, Q., y Johansson, O. (2013). Sustaining school performance: School contexts matter. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 16(3), 301-326.
- Hancock, D.R., y Müller, U. (2009). Different systems-similar challenges? Factors impacting the motivation of German and US teachers to become school leaders. *International Journal of Educational Research*, 48(5), 299-306. doi: 10.1016/j.ijer.2010.02.001
- Huber, G. L., y Gürtler, L. (2013). *AQUAD 7. Manual: The analysis of qualitative data*. Tübingen, Germany: Authors. Recuperado de: http://www.aquad.de/materials/manual_aquad7/manual-e.pdf
- Ingate, C. (2007). *Should I stay or should I go? Perspectives on middle headship*. England: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: Wallece Foundation.
- Lunenburg, F. (2010). Creating a professional learning community. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 27(4), 1-7.
- Macbeath, J. (2011). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership and Management*, 31(2), 105-121. doi: 10.1080/13632434.2010.525029
- Macbeath, J., P. Gronn, D. Opfer, K. Lowden, C. Forde, M. Cowie, y J. O'brien. (2009). *The recruitment and retention of headteachers in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.
- May, H., y Supovitz, J. (2011). The Scope of Principal Efforts to Improve Instruction. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 332-352. doi: 10.1177/0013161X10383411
- Montero, A. (2010). Las responsabilidades del liderazgo escolar. Una dirección para la enseñanza. *Escuela*, 2855(277), 37.
- Mulford, B., y SILINS, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes - What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. doi: 10.1080/0305764030202041

- Mushoriwa, T.D., y Dlamini, N.R. (2015). School headship and occupational stress: The case of primary school heads. *J. Psychology*, 6(1), 41-48.
- OCDE. (2009). *Improving School Leadership: The Toolkit*. Recuperado de: www.oecd.org/publishing/corrigenda
- Penlington, C., Kington, A. y Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership & Management*, 28(1), 65-82. doi: 10.1080/13632430701800086
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership: policy and practice*. París: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/school/44374889.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zeland: Ministry of Education.
- Rodríguez, C., García, F., García, I., y Álvarez, J. (2013). La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas. Los directores frente al profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(2), 421-440.
- Rodríguez-Pulido, J., Rodríguez-Fernández, A.J., Artiles, J., Aguiar, M.V., y Alemán, J.A. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educar*, 49(1), 105-125.
- Sans-Martín, A., Guardia, J., y Triadó-Ivern, X.M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371(1), 83-106.
- Shelton, S. (2013). *Evaluating School Principals. A Legislative Approach*. Washington: National Conference of State Legislatures.
- Su, Z., Gamage, D., y Miniberg, E. (2003). Professional Preparation and Development of School Leaders in Australia and the USA. *International Education Journal*, 4(1), 42-59.
- Vanblaere, B., y Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57(1), 26-38. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>
- Walker, A., y Kwan, P. (2009). Linking Professional, School, Demographic, and Motivational Factors to Desire for Principalship. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 590-615. doi: 10.1177/0013161X0933789

ANEXO 1

GUIÓN PARA ORIENTAR LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LOS DIRECTORES

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. Rango edad:
31-35 36-40 41-45 46-50 51-55 56-60 Más de 60
2. Sexo:
3. Estudios realizados (Diplomatura, Licenciatura, Máster, Doctorado):
4. Años de ejercicio docente:
5-10 años 11-15 años 16-20 años 21-25 años 26-30 años 31-35 años 36-40 años Más de 40 años
5. Años ejerciendo la dirección del centro
6. Activo/jubilado:
7. Etapa/s educativa/s que se imparten en el centro (EI, EP, ESO, BACH, Ciclos FP):
8. Rango número total de alumnos del centro:
Menos de 200 201-400 401-600 601-800 801-1000 1001-1200 1201-1400 +1400
9. Rango número total de profesores del centro:
Menos de 25 26-50 51-75 76-100 101-125 126-150 Más de 175

ÍTEMS PARA LA ENTREVISTA

1. ¿Por qué decidió presentarse a la dirección del centro?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra para liderar su centro educativo?
3. ¿Cuáles piensa que han sido los principales logros y satisfacciones de su acción directiva?
4. ¿Cómo valora su competencia como directivo?
5. ¿De qué manera toma las decisiones?
6. ¿En quién se apoya para desarrollar su tarea?
7. ¿Cree que su capacidad de liderazgo ha cambiado desde que accedió a la dirección? ¿Cómo? ¿Por qué?
8. ¿Qué formación ha recibido para el desempeño del cargo? ¿Está satisfecho con ella? ¿Por qué?
9. ¿Cómo construye y desarrolla sus capacidades como directivo en el día a día?
10. ¿Qué sugerencias haría a los directores noveles y a la Administración para mejorar el liderazgo educativo?
11. ¿Tiene algún referente en el que se inspira a la hora de desarrollar su tarea directiva? (No es necesario que sea un líder educativo)
12. ¿Qué metáfora utilizaría para representar a la función directiva?

ANEXO 2

MARCO DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

Mediante esta temática hemos pretendido averiguar la naturaleza argumentativa argüida por los participantes, con el fin de hacer explícito qué les ha llevado a tomar la decisión de asumir el cargo directivo. La temática integra dos categorías: 1.1 Decisión personal; 1.2 Decisión compartida.

1.1. DECISIÓN INDIVIDUAL

Esta categoría engloba aquellos códigos que suponen que la decisión se ha tomado desde la propia motivación de la persona que accede al cargo y no tanto por factores o influencias externas. Las aportaciones de los directores participantes se agrupan en dos códigos, que se diferencian por cuanto la decisión está condicionada por motivos personales o por una visión de centro. Estos son: 1.1.1 Disposición personal; 1.1.2 Visión institucional.

1.1.1. Disposición personal

El código 1.1.1, disposición personal, se refiere a que la motivación de acceder al cargo responde a una serie de intereses propios, de superación, reto e iniciativa personal. Las narrativas recogidas permiten establecer, a su vez, una división de la que resultan los siguientes subcódigos: 1.1.1.1 Reto personal; 1.1.1.2 Continuidad equipo directivo.

1.1.1.1. Reto personal

Desafío personal motivado por el interés de valorar si sus capacidades responden o se adecuan a las funciones que demanda el cargo directivo. También derivadas del interés por escalar posiciones en la carrera profesional.

1.1.1.2. Continuidad equipo directivo

La decisión se toma porque, fundamentalmente, los participantes son miembros del equipo directivo y quieren continuar con la labor que estaban desarrollando desde otro punto de vista. Normalmente porque el puesto de director queda vacante.

1.1.2. Visión institucional

Los directores participantes deciden por sí mismos, y sin condicionamientos, presentarse al cargo. Ahora bien, se evidencia que sus intereses no son tan personales como sociales. La decisión está motivada por la intención de contribuir al avance y mejora del centro educativo.

1.1.2.1. Ejercicio de responsabilidad

Este código responde a una decisión personal que se toma porque la persona que accede al cargo siente la necesidad de responsabilizarse de una situación determinada en el centro que le agrada, o motivada por el propio vacío del cargo directivo, ante la ausencia de candidatos.

1.1.2.2. Dirección circunstancial

Los participantes afirman haber accedido al cargo de forma temporal, debido a circunstancias que les han hecho plantearse tal necesidad.

1.1.2.3. Oposición dirección del momento

Los participantes señalan que deciden acceder al cargo porque discrepan con la función directiva del momento.

1.1.2.4. Capacidad de acción

Se piensa que una de las mayores ventajas de acceder a la dirección es la posibilidad de poner en práctica, de manera más fácil y rápida, aquellas ideas o proyectos que se derivan del modelo educativo que la persona defiende. Es decir, la dirección hace factible la posibilidad de implementar un modelo educativo.

1.1.2.5. Continuidad proyecto

Siendo o no miembro del equipo directivo, la decisión se toma porque se pretende continuar con la línea pedagógica y de gestión que ha implementado el anterior director/a.

1.2. DECISIÓN COMPARTIDA

Esta categoría engloba aquellos códigos que evidencian que la persona toma la decisión impulsada por sus compañeros u otros agentes. No es tanto una decisión con voluntad propia como a propuesta de otros. Puede ser un ejercicio de responsabilidad, de conciencia colectiva, de acatar indicaciones de la Administración, etc. Está compuesta por dos códigos: 1.2.1 Propuesta compañeros y 1.2.2 Propuesta Administración.

1.2.1. Propuesta compañeros

Es el propio claustro, o alguno de sus miembros, el que anima a una persona en concreto a acceder a la dirección del centro.

1.2.2. Propuesta Administración

A falta de candidatos, la Administración, y en concreto la inspección, es la encargada de proponer a ciertos candidatos que cumplen con los requisitos de acceso a la dirección del centro.
