

# Identidad profesional como líder. Autopercepción de directores y directoras escolares

/

## Leadership Professional Identity. Self-Perception of School Principals

Julián López-Yáñez<sup>1</sup>

Marita Sánchez-Moreno<sup>2</sup>

Marta Camarero-Figuerola<sup>3</sup>

Ana-Inés Renta-Davids<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.919>

### Resumen

Este artículo analiza la autopercepción de los directores y las directoras escolares de España sobre su identidad profesional como líderes educativos. Los datos han sido recabados mediante un cuestionario diseñado por nuestro equipo de investigación, del cual se obtuvo un total de 779 respuestas válidas. El análisis de datos permitió establecer tres perfiles de directivos -fidelizados, resilientes y transeúntes- que han sido analizados en función de: su motivación para acceder al cargo; la satisfacción con su desempeño y con diversos factores institucionales; y la autopercepción sobre sus propias capacidades. Adicionalmente, se exploraron otros factores relacionados con la construcción de su identidad profesional. Las conclusiones del estudio llevan a implicaciones sobre la necesidad de apoyo institucional a los líderes educativos durante su transición desde la docencia y permiten concretar aspectos y modalidades sobre los que se debería enfocar dicho apoyo.

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla (Sevilla, Spain). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8978-964X>

<sup>2</sup> Universidad de Sevilla (Sevilla, Spain). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5744-3959>

<sup>3</sup> Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, Spain). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6116-0882>

<sup>4</sup> Universidad Rovira i Virgili (Tarragona, Spain). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-5141>

**Palabras clave:** Dirección escolar, liderazgo educativo, identidad profesional, satisfacción laboral, motivación del director, adaptación al rol.

### **Abstract**

This paper examines the self-perception of school principals in Spain regarding their professional identity as educational leaders. The data were collected through a questionnaire designed by our research team, yielding a total of 779 valid responses. Data analysis identified three profiles of principals: committed, resilient, and transient, which were analysed according to: their motivation to be a school principal; satisfaction with their performance and some institutional aspects; and self-perception about their own capacities. Additionally, other issues regarding the construction of their professional identity were explored. The study's findings highlight the need for institutional support for educational leaders, particularly during their transition from teaching roles. They also provide specific insights into the areas and approaches on which such support should be focused.

**Keywords:** School principal, educational leadership, professional identity, satisfaction at work, principal's motivation, role adaptation.

## Marco conceptual del estudio

La política pública española relativa a la dirección de centros escolares ha sido durante mucho tiempo, y por varias razones, un caso particular entre los países de la OCDE. En primer lugar, recientemente la dirección escolar ha empezado a ser considerada una actividad profesional en toda la extensión de la palabra. Muy significativamente, desde el inicio de la etapa democrática los directores eran elegidos por comisiones que representaban paritariamente a todos los sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Los criterios profesionales, como su experiencia acreditada o su formación específica, ni siquiera eran prioritarios para la elección entre los candidatos. De igual manera, no hace mucho que los/as directores/as han comenzado a recibir cierta formación específica como líderes escolares, tanto inicial como continua, la cual es aún percibida como insuficiente por la mayoría (Ritacco y Bolívar, 2018). Además, su autonomía para la toma de decisiones sobre asuntos relevantes de la gestión escolar sigue siendo comparativamente más baja que la de otros países de nuestro entorno. Esta falta de autonomía se manifiesta tanto en el sentido de que la mayor parte de las decisiones estratégicas se toman en el nivel de la administración del sistema educativo, como en el sentido de que deben compartir su autoridad con varios órganos colegiados y unipersonales que tienen responsabilidades a distintos niveles.

Por otro lado, la política educativa en general, y la relativa a la dirección y la gobernanza de las escuelas en particular, ha estado sometida a continuos vaivenes. Decepcionados de estos vaivenes y de la indefinición imperante sobre el rol y la identidad profesional de los/as directores/as escolares, las asociaciones profesionales de directores promovieron en 2018 la elaboración de un Marco Español de la Buena Dirección que, de momento no ha sido asumido por ninguno de los partidos políticos para orientar las reformas aún pendientes de la función directiva. Este marco propone un perfil del rol de director esencialmente como líder pedagógico del centro (Bolívar, 2019).

Este contexto hace especialmente importante conocer la percepción que tienen los directivos sobre su rol y su práctica como líderes escolares, una temática que ha sido ya objeto de diferentes estudios (Bolívar, 2019; Bolívar y Ritacco, 2016; Cruz-

González et al., 2021; Moral-Santaella, 2020; Ritacco y Bolívar, 2018; Sánchez-Moreno et al., 2021). Bolívar y Ritacco (2016) hablan de una identidad *dual*, ya que la mayoría compagina la dirección con la docencia (aunque con un horario reducido); de una identidad *transeúnte*, ya que vuelven a la docencia al finalizar el mandato para el que han sido seleccionados (aunque puede ser prorrogado bajo distintas condiciones); y de una identidad *híbrida*, ya que se sienten al mismo tiempo representantes de la administración y de la comunidad educativa, gestores y líderes pedagógicos (Bolívar, 2019).

La identidad es un concepto clave de la perspectiva sociocultural aplicada al desarrollo profesional de los líderes escolares. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de un rol profesional se realiza de manera situada, es decir, vinculado a un contexto de interacción social donde existen normas, valores y asunciones institucionalmente establecidos y con los que la práctica del rol 'negocia' de manera permanente (Myran y Sutherland, 2019; Resnick, 2023). Sin embargo, construir una identidad profesional implica algo diferente a asumir un rol socialmente definido; implica algún grado de autodirección, esto es, de cuestionamiento de las concepciones dominantes de la identidad profesional normativa y de adaptación de dicha identidad a la propia práctica y al contexto donde se desarrolla. Por todo ello, la manera en que los/as directores/as perciben aspectos clave de ese proceso y se perciben a sí mismos durante la construcción de su identidad profesional es muy importante y requiere atención desde la investigación educativa.

No obstante, aunque el proceso de construcción de la identidad individual pueda ocasionalmente adoptar una dimensión reflexiva, la mayor parte de esta construcción se realiza de manera tácita, improvisada y reactiva. Varias capas intervienen en dicha construcción. Así, la identidad profesional de un/a director/a incluye como mínimo una identidad como individuo, como docente (la profesión en la que se ha formado y en la que ha adquirido un ethos determinado), y como director/a (que es la posición que ocupa) (Saarukka, 2014).

Construir una identidad profesional como director/a es esencial para el éxito de cualquier proyecto de dirección. La identidad profesional conforma la base de ideas,

asunciones y valores desde la que se va a establecer un enfoque de liderazgo y un proyecto de escuela determinados (Saarukka, 2014). Kafa y Pashiardis (2019) han destacado el importante papel que desempeñan los valores en la construcción de la identidad profesional. Hacen notar que los valores personales se conforman en continuo diálogo con los valores dominantes, tanto en la sociedad como en la comunidad próxima, de ahí la necesidad de que la investigación sobre la identidad de los líderes escolares atienda los factores contextuales que inciden en el proceso.

### Contexto y propósito del estudio

El estudio que sirve de base a este artículo se realizó en el marco de un proyecto de investigación competitivo financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria Proyectos Retos I+D+i (RTI2018-094851-B-I00) titulado *'Condiciones de trabajo de los directores de escuela y el impacto en su economía emocional: Análisis desde una perspectiva nacional e internacional'*. Se trata de un proyecto liderado por la Universidad de Sevilla y en el que también participaron investigadores de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona) y de la Universidad Camilo José Cela (Madrid).

El objetivo general del proyecto era contribuir al conocimiento de la práctica de la dirección escolar, de la percepción de directores y directoras sobre sus funciones y responsabilidades, los retos y dificultades que afrontan, las condiciones en las que se lleva a cabo dicho trabajo y el impacto en su salud afectivo-emocional, así como como su manejo de emociones y resiliencia. La metodología de investigación fue mixta, combinando estudios de caso basados en entrevistas semiestructuradas y un cuestionario diseñado *ad hoc*.

Este estudio constituye la segunda parte de un análisis previamente publicado (López-Yáñez et al., 2024), en el cual se identificaron tres perfiles de directores/as: resilientes, fidelizados y transeúntes. En el presente artículo, se sintetizan los resultados obtenidos sobre estos perfiles y se exploran otros aspectos vinculados a la construcción de su identidad profesional. Como aporte innovador, este estudio incluye un análisis descriptivo de nuevas preguntas relacionadas con la identidad directiva,

ampliando así la comprensión sobre los factores que influyen en el desarrollo de la identidad de los líderes educativos.

## Metodología

### *Población y muestra*

La población del estudio está constituida por los directores y las directoras de los centros escolares de España, tanto públicos como concertados y privados. Se consultaron las páginas webs de las administraciones educativas de todas las comunidades autónomas y se extrajo el listado oficial de los centros educativos públicos, concertados y privados, escuelas de adultos, escuelas de idiomas y centros de educación especial. Después de depurar el listado de centros, eliminar duplicados y valores perdidos, se creó una lista de distribución y se envió un mensaje de correo electrónico a la dirección oficial de 25.991 centros escolares. El mensaje estaba dirigido a la dirección del centro. Tras dos recordatorios, se recibieron 937 respuestas. Mediante un procedimiento de identificación de patrones se identificó un 24,8% de valores perdidos. En consecuencia, se eliminaron aquellos cuestionarios que presentaban más de un 80% de valores perdidos, resultando un tamaño muestral de  $n=779$  registros válidos.

La muestra de directores y directoras participantes en el estudio presenta las siguientes características: En cuanto al género, predominan las mujeres con un 62,7% ( $n= 559$ ), seguidas por los hombres con un 36,8% ( $n= 328$ ), mientras que el 0,4% ( $n= 4$ ) prefirió no declarar su género.

Respecto a la edad, el grupo más representado corresponde a directores de entre 46 y 55 años, que constituyen el 43,9% ( $n= 392$ ). Este grupo es seguido por el rango de 56 años o más, con un 31,2% ( $n= 292$ ). Los participantes de entre 36 y 45 años representan el 21,1% ( $n= 188$ ), y finalmente, el grupo de 25 a 35 años es el menos numeroso, con un 2,4% ( $n= 21$ ).

En relación con la experiencia directiva, el 41% ( $n= 361$ ) tiene cuatro años o menos en su cargo, mientras que un 26,6% ( $n= 234$ ) cuenta con entre 5 y 8 años de

experiencia. Los directores y las directoras con 9 años o más representan el 32,4% (n= 285).

Por otro lado, la tipología del centro refleja que la mayoría trabaja en instituciones públicas, representando el 84,5% (n= 790), mientras que el 13% (n= 122) lo hace en centros concertados y el 2,5% (n= 23) en centros privados.

En cuanto a la ubicación geográfica del centro, un 35,6% (n= 333) está en ciudades con una población entre 10.000 y 100.000 habitantes, seguido por un 29,3% (n= 274) en grandes ciudades con más de 100.000 habitantes. El 27,7% (n= 259) se encuentra en pueblos con una población entre 1.000 y 10.000 habitantes, y el 7,4% (n= 69) trabaja en áreas rurales con menos de 1.000 habitantes.

### *Instrumento y medidas*

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* para este estudio a partir de un análisis bibliográfico de la temática. Se realizó una prueba piloto con cinco directores en activo que evaluaron la “claridad” y “pertinencia” de cada ítem. Junto a esto, se solicitó a los participantes que indicaran “sugerencias o textos alternativos” para los ítems necesitados de mejora. Se depuraron y modificaron aquellos ítems que no eran claros o pertinentes o que requerían otro tipo de redacción. La versión final del cuestionario tiene 38 preguntas organizadas en 5 bloques: 1) datos de los centros, 2) formación directiva, 3) identidad profesional, 4) práctica directiva y, 5) salud emocional. Para este artículo se han seleccionado las preguntas del tercer bloque sobre identidad profesional. Las preguntas se evaluaron utilizando una escala Likert de 5 puntos, donde 5 corresponde a “muy de acuerdo” y 1 a “muy en desacuerdo”.

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma *Lime Survey* y estuvo activo durante los meses mayo y junio de 2022. Se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes y se garantizó el uso ético de los datos.

### *Procedimientos de análisis de los datos*

Para el análisis de los datos, se empleó un enfoque descriptivo (Latorre y Arnal, 2003) diseñado para explorar y caracterizar las variables de interés. Se calcularon las frecuencias relativas, medias, y la desviación estándar. Este procedimiento permitió identificar patrones y tendencias entre las variables analizadas. Por último, los resultados fueron contrastados con la literatura previa para contextualizar y enriquecer las conclusiones obtenidas.

## **Resultados y discusión**

### *Perfiles de directores/as y efectos sobre variables de la identidad profesional*

En el estudio previo (López-Yáñez et al., 2024), se identificaron tres perfiles de director/a escolar al combinar las variables 'adaptación al rol de director' y 'proyección en el cargo': fidelizados, resilientes y transeúntes. Hemos caracterizado a los *directores resilientes* (42,6% de la muestra) como aquellos que han experimentado la adaptación al rol como un proceso difícil y, aun así, han continuado y desean continuar en el cargo. Los *directores fidelizados* (29,6%) se han adaptado fácilmente, por lo general, al nuevo rol y además desean continuar siendo directores. Por su parte, los *directores transeúntes* (27,7%) han hecho mayoritariamente una transición difícil al inicio y tienen la intención de abandonar el cargo, regresando a la docencia en el corto plazo.

Estos resultados indican que, si bien la mayoría de los directores y las directoras (72,5%) desean continuar en el cargo, un porcentaje considerable (27,7%) manifiesta la intención de abandonarlo. Recordemos que, en España, los directores escolares son docentes que se prueban a sí mismos en una nueva identidad profesional para la que solo han sido parcialmente preparados. La continuidad en el ejercicio del rol de director/a dependerá en gran medida de la fortaleza de la autopercepción que desarrollen como líderes y la rapidez con que lo hagan (Lord y Hall, 2005; Miscenko y Day, 2016; Miscenko et al., 2017). Por otro lado, la literatura ha documentado la manera en que las tensiones del trabajo cotidiano contribuyen a forjar la identidad de los/as directores/as, particularmente las tensiones entre las concepciones del director/a y las decisiones que debe adoptar (Carrasco y Díaz, 2021; Cruz-González

et al., 2023). Por ello no es extraño el amplio grupo de nuestra muestra que ha desarrollado una fuerte identidad -y en consecuencia desea seguir en el puesto y desarrollar esa identidad- a pesar de las circunstancias difíciles que reconocen haber atravesado.

También se analizó la relación entre los perfiles identificados y diferentes elementos que contribuyen a la construcción de la identidad profesional del director/a en concreto:

### 1) Motivaciones para acceder al cargo

Tanto los directores/as resilientes como los fidelizados mostraron una motivación orientada al empoderamiento, esto es, a conseguir mayor autonomía y poder de decisión. Sin embargo, se observaron diferencias en cuanto a motivaciones de 'interés propio', que incluyen obtener prestigio profesional, complementos económicos, y promoción profesional, siendo estas algo más elevadas en los directores resilientes que en los fidelizados. Los directores/as transeúntes, por su parte, mostraron motivaciones más débiles en ambos aspectos.

Ambos tipos de motivación guardan relación con la clasificación de motivos en intrínsecos y extrínsecos, más común en otros estudios. En uno de ellos, García-Rodríguez et al. (2020) encontraron una altísima preponderancia de los factores intrínsecos (desarrollarse profesionalmente, posibilidad de mejorar su escuela, etc.) sobre los extrínsecos (prestigio, promoción profesional, menor número de horas de clase, mayor salario, etc.) en la motivación para acceder al puesto de dirección. También en nuestro estudio los factores intrínsecos (basados en el logro de mayor empoderamiento para emprender mejoras) fueron elegidos preferentemente por los tres grupos, aunque la elección de motivos extrínsecos no resultó desdeñable en ninguno de los grupos. El estudio de García-Rodríguez et al. (2020) estableció además una relación significativa entre la predominancia de motivos extrínsecos y el señalamiento de dificultades encontradas en la relación con los estudiantes y con otros miembros de la comunidad educativa. Ello sugiere que los directores motivados extrínsecamente para ocupar el cargo no se encuentran tan bien equipados como el

resto -y por tanto reconocen más dificultades- para afrontar aspectos del rol que se salen del perfil de gestor y entran en el ámbito de las relaciones sociales (Crow et al., 2017). Ello contribuiría a explicar que en nuestro estudio sean los directores transeúntes -quienes presentan de entrada menor motivación de cualquier tipo- los más proclives a abandonar su puesto en la dirección.

## 2) Satisfacción con el equipo docente, los logros de la escuela y el apoyo y reconocimiento que reciben

Los directores/as transeúntes manifestaron menor satisfacción que los otros dos grupos -los cuales no presentan apenas diferencias entre sí- tanto en los logros de la escuela como en el apoyo y reconocimiento recibido. Esta diferencia no se observó en la satisfacción con las relaciones con el profesorado, la cual fue alta y similar en los tres grupos.

Estos resultados coinciden con estudios previos que destacan la importancia del apoyo del equipo directivo, la comunidad educativa y el reconocimiento profesional para la satisfacción en el cargo (Tejero-González y Fernández-Díaz, 2009; Blose et al., 2022). La cultura colaborativa, la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, una cierta distribución del liderazgo y actividades de colaboración con otros directores también son factores relevantes (Martínez-García y Gil-Flores, 2018).

## 3) Autopercepción de sus propias capacidades

Se observó el mismo patrón en la capacidad de gestión emocional: los directores/as resilientes y fidelizados reportaron niveles similares y superiores a los del grupo transeúnte.

En resumen, los directores/as transeúntes presentan niveles más bajos de motivación intrínseca, satisfacción con los logros de la escuela y reconocimiento exterior, así como una menor autopercepción de su capacidad de gestión emocional. Estos factores podrían explicar su deseo de abandonar el cargo, considerando su

complejidad y la exigencia que implica (Crow y Møller, 2017). El perfil transeúnte se alinea con la idea de una identidad ambivalente en los directores/as en España (Bolívar y Ritacco, 2016), quienes se debaten entre su rol docente y directivo.

### *Dirección escolar: contexto, identidad y mejora educativa*

En este apartado se complementa el análisis anterior con nuevos datos descriptivos.

Los resultados de la tabla 1 inciden en aspectos relacionados con la identidad profesional de manera complementaria a los comentados en la sección anterior. Aunque la tendencia en la mayoría de los ítems es a situarse en el valor central (3) del abanico de opciones de respuesta, se pueden reconocer algunas tendencias, hacia el acuerdo o bien el desacuerdo, cuando consideramos también la opción que concentra las respuestas en segundo lugar. Así, los participantes tienden ligeramente a rechazar que el género haya condicionado su ejercicio de la dirección ( $\bar{x}= 2,36$ ), el ganarse la confianza de la comunidad educativa ( $\bar{x}= 2,38$ ), o el modo en que la práctica directiva les afecta personalmente ( $\bar{x}= 2,37$ ). Por el contrario, la tendencia es a reconocer la influencia de las características particulares del centro y su contexto sociopolítico tanto en su manera de dirigir, como en su autopercepción como director/a.

Los participantes tienden a sentir que 'su identidad profesional es la de director' ( $\bar{x}= 3,04$ ), pero al mismo tiempo la tendencia se decanta ligeramente a poner la identidad como docente ( $\bar{x}= 3,49$ ) en primer término cuando ambas son confrontadas. Esto refleja la convivencia -en ocasiones competitiva- entre ambas identidades y las dificultades para alcanzar una definición clara en nuestro sistema educativo. Finalmente, el mayor grado de acuerdo se alcanza en los ítems que afirman que el modo de dirigir cambia cuando se avanza en experiencia y conocimientos ( $\bar{x}= 4,25$ ) y que la comunidad los valora y apoya ( $\bar{x}= 4,20$ ).

Tabla 1. *Identidad profesional: género, contexto y experiencia en la dirección escolar*

	5	4	3	2	1	$\bar{x}$	N
Ser hombre/mujer me ha facilitado el ejercicio de la dirección	1.5	4.2	<b>49.8</b>	17.6	<b>27</b>	2.36	671
Ser hombre/mujer me ha facilitado tener la confianza de la comunidad educativa	1.2	5.1	<b>50.2</b>	17.6	<b>25.9</b>	2.38	671
En otro centro distinto probablemente cambiaría mi manera de dirigir	10.9	<b>32.6</b>	<b>23.1</b>	19.4	14	3.07	671
El contexto sociopolítico del centro influye en la construcción de mi identidad profesional	11.3	<b>35.3</b>	<b>29.4</b>	14.3	9.7	3.24	671
La dirección escolar me afectaría personalmente de otra manera si fuera hombre /mujer	3.3	8.2	<b>38.3</b>	<b>22.2</b>	28	2.37	671
Siento que mi identidad profesional es la de director/a	9.4	<b>25.5</b>	<b>35.6</b>	19.2	10.3	3.04	671
Me siento docente; estoy provisionalmente en la dirección escolar	21.2	<b>29.7</b>	<b>31.3</b>	12.8	5.1	3.49	671
Mi manera de dirigir ha cambiado a medida que he adquirido experiencia y conocimientos	<b>40.1</b>	<b>48</b>	9.1	2.2	0.6	4.25	671
Siento que la comunidad educativa me apoya y valora como director/a	<b>32.2</b>	<b>57.5</b>	9.2	0.4	0.6	4.20	671

Fuente: *elaboración propia*

En la siguiente tabla 2 se analizan las percepciones de los directores y las directoras sobre los elementos que contribuyen a la calidad de un centro educativo. En general han mostrado su acuerdo con todos los aspectos que les proponíamos, con diferencias no muy relevantes entre ellos, destacando por este orden: Las relaciones fluidas y el clima positivo entre la comunidad educativa ( $\bar{x}= 4,68$ ); su buena organización ( $\bar{x}= 4,49$ ); Los proyectos e iniciativas de mejora e innovación ( $\bar{x}= 4,45$ ); y poseer una identidad o cultura capaz de cohesionar a la comunidad educativa ( $\bar{x}= 4,42$ ). En cambio, factores como los resultados académicos del alumnado ( $\bar{x}= 3,91$ ) y la capacidad de implementar reformas ( $\bar{x}= 3,88$ ) son considerados menos determinantes.

Tabla 2. Factores asociados a la calidad educativa

	5	4	3	2	1	$\bar{x}$	N
Los resultados académicos del alumnado	23.2	<b>53.1</b>	16.6	5.5	1.5	3.91	667
Los proyectos e iniciativas de mejora e innovación	<b>51.4</b>	44.1	3.1	0.7	0.6	4.45	667
Que la escuela sea capaz de elaborar y diseminar conocimiento profesional docente	26.9	<b>53.6</b>	18.2	0.9	0.5	4.06	666
Su buena organización	<b>52</b>	45.8	2	0.2	0.2	4.49	666
Su capacidad para implementar las reformas escolares diseñadas desde el sistema educativo	20.4	<b>52</b>	23.6	2.9	1.2	3.88	666
Su capacidad para atraer recursos	24.2	<b>54.2</b>	18	2.7	0.9	3.98	666
Su capacidad de coordinación de la enseñanza	37.3	<b>56.7</b>	5.6	0.2	0.3	4.31	665
Las relaciones fluidas y el clima positivo entre la comunidad educativa	<b>70.1</b>	28.4	1.1	0.3	0.2	4.68	666
El apoyo que presta al desarrollo profesional de los docentes	38.4	53.8	7.7	0	0.1	4.30	666
Poseer una identidad o cultura capaz de cohesionar a la comunidad educativa	<b>50.6</b>	42.3	6.3	0.5	0.3	4.42	666
El empoderamiento de los diferentes sectores y su participación en la vida escolar	36.8	<b>47.4</b>	13.7	1.5	0.6	4.18	665
La distribución del liderazgo	43.6	<b>45.6</b>	9.6	1.1	0.2	4.31	665

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la tabla 3 plantea cuestiones relacionadas con la motivación para ser director y para trabajar en concreto en el centro actual, así como con la autoconfianza. A los participantes les gusta en general desempeñar el rol de director/a ( $\bar{x}= 4,06$ ); y, con más claridad aún, trabajar en su centro actual ( $\bar{x}= 4,63$ ). Además, creen contar con las competencias necesarias para cumplir con las exigencias de este cargo ( $\bar{x}= 4,17$ ); y también con un equipo de trabajo adecuado para sacar adelante este centro ( $\bar{x}= 4,38$ ). Coherentemente con los ítems anteriores, confían en su capacidad para incidir positivamente en la mejora tanto del trabajo de los docentes ( $\bar{x}= 4,42$ ); como del desempeño académico del alumnado ( $\bar{x}= 4,36$ ).

Tabla 3. *Motivaciones para ser director/a y autopercepciones sobre capacidades directivas*

	5	4	3	2	1	$\bar{x}$	N
Me gusta ser director/a	32	<b>48</b>	15.3	3.3	1.4	4.06	666
Me gusta trabajar en este centro	<b>66.2</b>	30.9	2.7	0.2	0	4.63	666
Cuento con las competencias necesarias para cumplir con las exigencias de este cargo	30.8	<b>57.7</b>	9.3	1.8	0.3	4.17	665
Cuento con un equipo de trabajo adecuado para sacar adelante este centro	<b>56.8</b>	29.9	8.3	3.9	1.1	4.38	665
Es poco lo que como director/a puedo hacer para mejorar el trabajo de los docentes	20.3	<b>53.2</b>	13.7	10.8	2	4.42	665
Es poco lo que como director/a puedo hacer para mejorar el desempeño académico del alumnado	21.7	<b>52.2</b>	14.4	9.8	2	4.36	665

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Nuestra investigación se aproxima a algunos aspectos relacionados con cómo se perciben los participantes en el rol de director/a y qué nos dicen esos aspectos sobre la escala y los matices del proceso de construcción de su identidad profesional como líderes escolares. Tiene el valor de hacerlo en una muestra amplia de directores en activo. Sin embargo, cuenta con la limitación de dejar inexplorados muchos aspectos personales (como las experiencias vitales, la formación o las emociones experimentadas en la práctica directiva), culturales (relativos tanto a la cultura social como a la cultura organizativa de los centros en los que se ejerció el rol) y políticos, aspectos todos ellos muy influyentes (Crow et al, 2017) cuya comprensión solo resulta accesible por medio de entrevistas en profundidad. Además, dado que la identidad individual se construye socialmente, mediante la interacción con otros en un contexto institucional, dentro a su vez de un contexto cultural y político, las entrevistas deben abarcar a otros implicados en el contexto institucional (Crow y Møller, 2017).

La identificación en nuestro estudio de un grupo de directores que desean abandonar la dirección escolar, cuyo tamaño es algo mayor de la cuarta parte de participantes, implica la necesidad de un apoyo decidido a este colectivo. Los motivos de la decepción pueden ser muy variados. Como plantearon García-Rodríguez et al.

(2020), el proceso de socialización en el nuevo rol puede parecer a muchos directores noveles como un *campo minado* debido a dificultades que ellos clasificaron en tres categorías: (a) en la relación con docentes y estudiantes; (b) con las familias y las autoridades; y (c) con las tareas administrativas.

Otra posible fuente de decepción es el conflicto de rol que se produce en muchos casos durante la construcción de la nueva identidad profesional. Mientras que los directores valoran sobre todo las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, como las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflicto de intereses entre docentes, padres y administración, la intervención ante problemas de disciplina de los alumnos, y los procesos de comunicación (Vázquez et al., 2016), en la práctica son las tareas administrativas las que más tiempo les consumen (Aramendi et al., 2010; Araujo et al., 2023).

En cualquier caso, existe investigación disponible sobre los principales motivos de insatisfacción de los directores/as, la cual nos permitiría seleccionar con bastante precisión los focos del apoyo que necesitan los directores escolares. Tejero-González y Fernández-Díaz (2009) señalaron algunos: la ayuda institucional que reciben, las posibilidades de promoción profesional, el complemento económico, la falta de tiempo, la falta de autonomía, y las condiciones generales y materiales del centro. Por su parte, Steward (2014) ha sugerido que la presión de los problemas y retos cotidianos que afrontan recurrentemente los directores se aminora en climas de confianza mutua y aceptación en los que se pueden asumir riesgos para idear respuestas nuevas y útiles ante las dificultades.

Otro de los aspectos que el apoyo a los directores noveles debería fomentar es su autoeficacia. Dado que nuestro estudio ha arrojado evidencias sobre la importancia de la satisfacción de los directores en relación a diversos aspectos, los programas de desarrollo profesional deberían fomentar la reflexión sistemática sobre la práctica para hacer conscientes a los participantes de su papel decisivo en los logros de su escuela, algo sobre lo que existe evidencia empírica más que suficiente (Hallinger et al., 2018; Leithwood y Jantzi, 2008; Versland y Erickson, 2017; Yada y Savolainen, 2023). Giraldo-García y Orozco (2023) demostraron un aumento significativo de la

autoeficacia de los participantes en un programa de desarrollo profesional de líderes escolares noveles basado en aprendizaje individual autodirigido, autorreflexión e intercambio de experiencias y perspectivas con otros líderes. En definitiva, la mentoría y el apoyo de expertos y compañeros durante los primeros años de inducción a la dirección escolar constituyen fuentes inestimables de apoyo a la dirección escolar que deberían ser promovidas institucionalmente de una manera sistemática.

### **Limitaciones**

Esta investigación ofrece una aproximación valiosa a la percepción de los directores y las directoras sobre su rol y al proceso de construcción de su identidad profesional como líderes escolares, especialmente al basarse en una muestra amplia de directores en activo. Sin embargo, presenta ciertas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, se trata de un estudio transversal que muestra datos en un momento particular de la vida profesional como director/a. Sin embargo, la literatura científica ha demostrado que la construcción de la identidad es un proceso dinámico y de cambios constantes y sería interesante realizar estudios que analicen la evolución de la identidad profesional de los líderes educativos. En segundo lugar, se trata de un análisis descriptivo en el cual no se establecen relaciones entre variables que pudieran dar constancia de la complejidad de la construcción de la identidad profesional. Por último, futuras investigaciones deberían complementar estos resultados, incorporando metodologías cualitativas, para dar voz a los directores/as.

### **Financiación.**

Proyecto de investigación competitivo financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria Proyectos Retos I+D+i (RTI2018-094851-B-I00)

### **Conflicto de intereses**

Ninguno.

## Referencias

- Aramendi, P., Teixidó, J. & Bernal, J.L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313–332.
- Araújo, P., Alonso, R., Delgado, P., & Romão, P. (2023). Efeitos da burocracia na educação inclusiva: As percepções dos diretores portugueses. *Education Policy Analysis Archives*, 31(3), <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7475>.
- Blose, S., Nhlanhla-Mkhize, B., Siyabonga-Ngidi, S. & Erasmus-Myende, P. (2022). Construction of self as a principal: Meanings gleaned from narratives of novice school principals. *South African Journal of Education*, 42(2), <https://doi.org/10.15700/saje.v42n2a2018>.
- Bolívar, A. (2019). A Spanish framework for school principal and professional identity: Context, development and implications. *Education Policy Analysis Archives*, 27(114), <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>.
- Bolívar, A. & Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management on the professional identity of school leaders. *Education Policy Analysis Archives*, 24(119), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>.
- Carrasco, A. & Díaz, M.E. (2021). The construction of a leadership identity based on empathy, care, and participation: María Eliana's history. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–18, <https://doi.org/10.1177/17411432211038012>.
- Crow, G., & Møller, J. (2017). Professional identities of school leaders across international contexts: An introduction and rationale. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 749–758. <https://doi.org/10.1177/1741143217714485>.
- Crow, G., Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277, <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>.
- Cruz-González, C., Lucena, C. & Domingo, J. (2021). A systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31-53, <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>.
- Cruz-González, C., Lucena, C. & Domingo, J. (2023). Learning from the flight of the geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, 37(1), 25-36, <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>.

- García-Rodríguez, M.P., Carmona, J., Fernández-Serrat, M.L. & Teixidó-Saballs, J. (2020). Spanish principals: Motives for accession and difficulties in enacting the role. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1) 45–63, <https://doi.org/10.1177/1741143218781071>.
- Giraldo-García, R.G. & Orozco, L.E. (2023). New School Principals' Training Experiences and Transition to Leadership Roles in Urban Education: A Mixed-Methods Approach. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(4), 670–692, <https://doi.org/10.1177/19427751221127052>.
- Hallinger, P., Hosseingholizadeh, R., Hashemi, N., & Kouhsari, M. (2018). Do beliefs make a difference? Exploring how principal self-efficacy and instructional leadership impact teacher efficacy and commitment in Iran. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(5), 800–819, <https://doi.org/10.1177/1741143217700283>.
- Kafa, A. & Pashiardis, P. (2019). Exploring school principals' personal identities in Cyprus from a values perspective. *Educational Management*, 33(5), 886-902, <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2018-0102>.
- Latorre, A., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Editorial Graó
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528, <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Renta-Davids, A-I & Camarero-Figuerola, M. (2024). Committed, Resilient, or Transient. School Principals' Perception of Professional Identity. *Leadership and Policy in Schools*, publicado online. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2394653>
- Lord, R.G. & Hall, R.J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *The Leadership Quarterly*, 16, 591–615. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.06.003>.
- Martínez-García, I. & Gil-Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society*, 19(1), 77-95, <https://doi.org/10.14201/eks20181917795>.
- Miscenko, D., & Day, D.V. (2016). Identity and identification at work. *Organizational Psychology Review*, 6, 215–247, <https://doi.org/10.1177/2041386615584009>.
- Miscenko, D., Guenter, H., & Day, D.V. (2017). Am I a leader? Examining leader identity development over time. *The Leadership Quarterly*, 28, 605–620, <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>.

- Moral-Santaella, C. (2020). A comparative study of professional identity of two secondary school principals in disadvantaged contexts. *Leadership and Policy in Schools*, 19(2), 145-170, <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513152>.
- Myran, S., & Sutherland, I. (2019). Defining learning in educational leadership: Reframing the narrative. *Educational Administration Quarterly*, 55(4), 657–696. <https://doi.org/10.1177/0013161X18809338>.
- Resnick, A.F. (2023). Professional Identity as an Analytic Lens for Principal Learning in Contexts of Transformation. *Educational Administration Quarterly*, 59(5), 1038–1072, <https://doi.org/10.1177/0013161X231204883>.
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2018). School principals in Spain: an unstable identity. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 18-39, <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2018.2110>.
- Saarukka, S. (2014). How school principals form their leadership identity. *Vodenje*, 12, 3-18.
- Sánchez-Moreno, M., López-Yáñez, J. & Toussaint-Banville, M. (2021). Professional identity formation of female school principals: Gender and emotionality connections. *Management in Education*, 1-12, <https://doi.org/10.1177/08920206211016454>.
- Steward, J. (2014). Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*, 34(1), 52-68, <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>.
- Tejero-González, C.M. & Fernández-Díaz, M.J. (2009). Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(2), 1-16, [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_1.htm).
- Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J.L. (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*, 38(151), 158–174, [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158&lng=es&nrm=iso).
- Versland, T.M., & Erickson, J.L. (2017). Leading by example: A case study of the influence of principal self-efficacy on collective efficacy. *Cogent Education*, 4(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1286765>.
- Yada, T. & Savolainen, H. (2023). Principal self-efficacy and school climate as antecedents of collective teacher efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 34(2), 209-225, <https://doi.org/10.1080/09243453.2023.2170425>.