



Directores escolares ante el síndrome de burnout: dimensiones, factores de riesgo y sintomatología

Roberto Sanz-Ponce*
Francisco Morales-Yago**
Aurelio González-Bertolín***

Recibido en noviembre 07 de 2020, aceptado en julio 09 de 2021

Citar este artículo así:

Sanz-Ponce R, Morales-Yago F, González-Bertolín A. Directores escolares ante el síndrome de burnout: dimensiones, factores de riesgo y sintomatología. *Hacia Promoc. Salud.* 2022; 27 (1): 21-37. DOI: 10.17151/hpsal.2022.27.1.3

Resumen

La Dirección es fundamental para mejorar la calidad de la educación. Estudios, nacionales e internacionales, sitúan al Director como figura clave para el cambio educativo. Pero, este colectivo se encuentra sometido a mucho estrés asociado a problemáticas de liderazgo y de organización escolar, lo que conlleva malestar y falta de compromiso. Por ello, se marca como objetivo medir las dimensiones que definen el síndrome de *burnout* e identificar los factores de riesgo y la sintomatología que presentan los Directores. Se utilizó una metodología cuantitativa, mediante el pase del *Cuestionario TALIS para Directores*, a una muestra de 76 Directores de centros concertados de la ciudad de Valencia. Los análisis realizados son de carácter univariado y bivariado. En cuanto a los resultados, se presentan algunos indicadores asociados al Cansancio emocional, la Despersonalización y la Dificultad para el logro/realización personal, aunque mayoritariamente señalan altas valoraciones hacia el ejercicio directivo y bajos niveles de *burnout* en términos generales. También se evidenció la necesidad de incrementar la formación específica en liderazgo pedagógico, compartido y transformativo. Se observó, además, la necesidad de potenciar las habilidades directivas para implementar unas correctas relaciones con compañeros y familias. Las variables sexo, experiencia e incentivos no muestran diferencias significativas, por el contrario, la edad y el apoyo de los superiores sí presentan diferencias. Como conclusión, estos resultados van en la línea de otras investigaciones, proponiéndose mejoras en la profesionalización directiva, para acrecentar la calidad y la permanencia en las responsabilidades asumidas ante la eficiente gestión de la dirección escolar.

Palabras clave

Agotamiento psicológico, liderazgo, regulación emocional, despersonalización, logro (*fuentes: DeCS, BIREME*).

* Doctor en Pedagogía. Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. Correo electrónico: roberto.sanz@ucv.es.

orcid.org/0000-0003-1147-743X.

** Doctor en Pedagogía. Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. Correo electrónico: francisco.morales@ucv.es.

orcid.org/0000-0003-0089-6567.

*** Doctor en Pedagogía. Universidad Católica de Valencia, Valencia, España. Correo electrónico: aurelio.gonzalez@ucv.es.

orcid.org/0000-0003-3167-297X.



School principals in the face of burnout syndrome: dimensions, risk factors and symptomatology

Abstract

Management is essential to improve the quality of education. National and international studies place the school principal as a key figure for educational change. However, this group of school principals is subjected to a lot of stress associated with problems of leadership and school organization, which leads to discomfort and lack of commitment. Therefore, the objective of this study is to measure the dimensions that define the burnout syndrome and to identify the risk factors and symptomatology presented by the school principals. A quantitative methodology was developed, using the TALIS Questionnaire for School Principals which was applied to a sample of 76 School Principals of subsidized centers in the city of Valencia. Univariate and bivariate analyses were carried out. Regarding the results, some indicators associated with Emotional Fatigue, Depersonalization and Difficulty in personal achievement/fulfillment are presented although they mostly indicate high evaluations towards the managerial exercise and low levels of burnout in general terms. The need to increase specific training in pedagogical, shared and transformative leadership is also evident. It is also necessary to enhance managerial skills to implement correct relationships with colleagues and families. The variables gender, experience and incentives do not show significant differences. On the contrary, age and support from superiors do show differences. In conclusion, these results are in line with other research that propose improvement in managerial professionalization to increase the quality and permanence in the responsibilities assumed in the efficient management of school principalship.

Key words

Psychological burnout, leadership, emotional regulation, depersonalization, achievement (*source: MeSH, NLM*).

Diretores escolares perante a síndrome de burnout: dimensões, fatores de risco e sintomatologia

Resumo

A Direção é fundamental para melhorar a qualidade da educação. Estudos, nacionais e internacionais, situam ao Diretor como figura chave para o câmbio educativo. Porém, este coletivo se encontra submetido a muito estresse associado a problemáticas de liderazgo e de organização escolar, o que tem como consequência mal-estar e falta de compromisso. Por isso, se marca como objetivo medir as dimensões que definem a síndrome de burnout e identificar os fatores de risco e a sintomatologia que apresentam os Diretores. Utilizou-se uma metodologia quantitativa, através do *passo do Questionário TALIS para Diretores*, a uma amostra de 76 Diretores de centros concertados da cidade de Valencia. As análises feitas são de caráter uni variado e bivariado. Em quanto aos resultados, apresentam-se alguns indicadores associados ao Cansaço emocional, a Despersonalização e a Dificuldade para o logro/realização pessoal, porém maioritariamente sinalam altas valorações para o exercício diretivo e baixos níveis de burnout em termos gerais. Também se viu a necessidade de incrementar a formação específica em liderança pedagógica, compartilhada e transformativa. Observou-se, além, a necessidade de potenciar as habilidades diretivas para implementar umas corretas relações com colegas e famílias. As variáveis sexo, experiência e incentivos não amostram diferenças significativas, pelo contrário, a idade e o apoio dos superiores sim apresentam diferenças. Como conclusão, estes resultados vão na linha de outras pesquisas, propondo-se melhoras na profissionalização diretiva, para acrescentar a qualidade e a permanência nas responsabilidades assumidas perante a eficiente gestão da administração escolar.

Palavras chave

Esgotamento psicológico, liderança, regulamentação emocional, despersonalização, logro (*fonte: DeCS, BIREME*).

Introducción

Existen trabajos que sitúan al Director escolar como el agente del cambio educativo (1, 3) o como uno de los elementos clave para la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (4, 6). Al mismo tiempo, otras investigaciones detectan síntomas de cansancio, malestar y falta de compromiso entre este colectivo (7, 9). Estos síntomas caracterizan el síndrome de *burnout*, es decir, el estrés crónico relacionado con las condiciones de trabajo y del entorno, que afectan a las esferas conductuales, psicológicas y fisiológicas, y repercuten en la persona y en la organización (10).

En los mencionados trabajos, los Directores afirman que sus tareas en el centro educativo —burocráticas y pedagógicas— se han multiplicado en los últimos años (11) y que no se consideran suficientemente formados para desarrollarlas eficazmente (12, 17). Además, muchos autores manifiestan que se han convertido en “gerentes obedientes”, con muchas responsabilidades, pero con escasa autonomía y capacidad decisoria. Esta realidad reclama necesariamente un cambio hacia un *liderazgo educativo* (18, 20), que equilibre las funciones gerenciales y de aprendizaje, y que los dote de autonomía y de capacidad de decisión.

Los Directores se encuentran demasiado preocupados por los resultados académicos, preocupación que provoca una visión limitada del papel que debe jugar la dirección en la organización y gestión de los centros escolares, generando una “obsesión compulsiva por la estandarización[...]y una búsqueda despiadada de la competencia de mercado” (21), que aleja el entusiasmo por el aprendizaje de las escuelas, perdiéndose la ilusión por descubrir y por adquirir capacidades; y que presta atención, exclusivamente, a los exámenes y

a sus resultados. Este contexto mercantilista de la educación provoca malestar, desapego y sensación de fracaso constante, apareciendo el síndrome de *burnout* en la dirección escolar.

Maslach (22) estableció tres dimensiones para medir el grado de *burnout*. *Cansancio emocional*, definido como agotamiento emocional, pérdida de energía y desmotivación por el trabajo; *Despersonalización* o aparición de sentimientos y actitudes negativas hacia los compañeros de trabajo, así como un endurecimiento emocional hacia sus necesidades; y *Dificultad para el logro/realización personal*, que provoca sentimiento de fracaso, infelicidad y descontento personal.

En cuanto a los factores de riesgo que definen el síndrome de *burnout* destacan: los *individuales*, que describen a personas con un alto nivel de entusiasmo inicial, un trabajo con baja remuneración económica, poco apoyo de la institución y uso inadecuado de los recursos (23, 24); y los *sociales*, que definen las relaciones en el puesto de trabajo y fuera de este. En estos casos, el apoyo social de la familia, amigos y/u organización también influyen en este sentimiento.

A pesar de los indicadores que van mostrando los diferentes estudios sobre la dirección escolar, son escasos los trabajos que analizan los sentimientos de estos hacia su desempeño profesional (7, 9). Los datos de estas investigaciones señalan que gran parte del profesorado no quiere asumir el cargo de la Dirección, si bien es cierto que muestran también un bajo Cansancio emocional, una alta Realización personal y un inapreciable nivel de Despersonalización entre los Directores analizados (8, 9). A pesar de ello, estos trabajos muestran algunos indicadores preocupantes. El indicador que más influye y que con mayor fuerza describe su malestar es el de la relación con las familias y con los

compañeros docentes. Desgraciadamente, son estos estos colectivos los que más cuestionan su liderazgo y los que más problemáticas provocan (25, 27) y, por tanto, los que más estrés, cansancio y desmotivación generan entre el cuerpo directivo. A otro nivel, otro indicador importante es el clima escolar, que genera ansiedad y aumenta su desgaste, tal y como sucede con el acoso escolar, los problemas de convivencia o las dificultades derivadas de una educación inclusiva (28). Por otro lado, otro indicador es el malestar que provoca el uso parcial —malintencionado— que se hace de los resultados de los estudiantes en las distintas evaluaciones internacionales; así como el fracaso escolar y/o el abandono temprano (29). Por último, también inciden en su desgaste, los factores organizativos y personales (7), como su rol en la institución, su autonomía y su capital decisorio (30); así como las expectativas o recompensas sobre su trabajo; y los aspectos relacionados con su compromiso, su manera de afrontar los desafíos o el estrés.

En referencia a la sintomatología de los Directores “quemados,” Tejero y Fernández (7) describen *síntomas cognitivos* o pensamientos negativos recurrentes en torno a su quehacer profesional; *síntomas afectivos*, como la ansiedad, la angustia, la tristeza, la irritabilidad, la frustración, la apatía laboral, la fatiga emocional, la culpabilidad, la desilusión...; *síntomas actitudinales*, como falta de implicación, cinismo y enfriamiento emocional hacia compañeros, familias y alumnado; y *síntomas conductuales*, como la impulsividad física y verbal, el nerviosismo, los cambios temperamentales y el aislamiento.

Toda esta problemática que afecta a la calidad de la educación, lleva a plantear como objetivo de esta investigación medir las tres dimensiones que definen el síndrome de *burnout* (22) y conocer en qué grado se

presenta en los Directores estudiados, así como identificar sus factores de riesgo y su sintomatología.

Materiales y métodos

En esta investigación se utilizó una metodología cuantitativa (31). Para la obtención de los resultados, se usó el *Cuestionario TALIS para Directores* (alfa de Cronbach =0.694), que permite conocer las autopercepciones de estos hacia su labor directiva. Se realizaron estadísticos de carácter univariado (frecuencias y medias) y bivariado (tablas de contingencia, Chi cuadrado, coeficiente de correlación de Spearman y medidas simétricas), mediante el programa SPSS 20.0. Esta metodología permitió alcanzar el objetivo de medir el grado de *burnout* entre los Directores de centros concertados de la ciudad de Valencia, en función de las variables: Cansancio emocional, Dificultades para el logro/realización personal y Despersonalización. Tras el análisis de los resultados, estos se han interpretado, discutido y comparado con investigaciones similares.

Muestra

La población de estudio está constituida por los Directores de los centros concertados de la ciudad de Valencia (N= 88). Los procesos de promoción, selección y nombramiento de los Directores de los centros concertados por parte de la Titularidad son particulares y distintos a los de la escuela pública, por tanto, presentan problemáticas específicas que constituyen el objeto del presente estudio. Ese es el motivo por el que se ha decidido estudiar a este colectivo. Mediante la fórmula de estimación de muestras finitas, con un nivel de confianza del 95 % y un error de estimación del 5 %, se obtuvo una muestra mínima necesaria de 72 Directores. Finalmente, respondieron al Cuestionario un total de 76, seleccionados

mediante un muestreo no probabilístico. El Cuestionario fue remitido por vía de la Inspección Educativa a todos los centros concertados de la ciudad de Valencia. El 55,6 % de la muestra son hombres, frente al 43,4 % que son mujeres. Sus edades se distribuyen entre menos de 40 años (19,4 %), de 40 a 50 años (34,7 %), de 50 a 60 años (36,2 %) y más de 60 (9,7 %). Su experiencia profesional como Director se sitúa en 8 años de media.

Entre los Directores del estudio, el 89,5 % son diplomados y/o licenciados; el 82,7 % tiene dedicación a tiempo completo a la función directiva, teniendo obligación de impartir docencia el 56 %. En cuanto a su formación específica, el 82,8 % ha recibido *formación en Gestión y Dirección*, distribuida entre antes de desempeñar el cargo (14,6 %), antes y después (46,1 %) y después (22,1 %). Los que nunca la han recibido son un 17,2 %. En cuanto a la *formación en Liderazgo pedagógico*, la han recibido un 77,4 %, distribuidos del siguiente modo: antes de desempeñar el cargo (13,3 %), antes y después (45,3 %) y después (18,6 %). Nunca la han recibido un 22,6 %.

Instrumento

El instrumento utilizado ha sido el *Cuestionario del Director*, del programa TALIS¹ (32, 33). Consta de 39 ítems de respuesta variada según el tipo de pregunta, aunque predominan las de tipo Likert. Este Cuestionario examina las creencias y actitudes de los Directores hacia el liderazgo y manejo de las escuelas; los roles adoptados por los líderes escolares; y el impacto de estos en el aprendizaje y en el trabajo de los maestros. Además, mide el grado de cooperación y colaboración profesional docente, el nivel moral del profesorado, la

satisfacción laboral, el tipo de relaciones, su autonomía y responsabilidades.

Para este estudio se han seleccionado los ítems que miden el desencanto y cansancio hacia la función directiva, dividiéndose en 3 bloques: A) Impedimentos para una buena gestión de los centros escolares, que mide el Cansancio emocional. Se compone de los siguientes ítems: 1. *¿Hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo con que las siguientes cuestiones son un impedimento para que usted participe en actividades de desarrollo profesional?* 1.1. Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores. 1.2. No hay incentivos para participar en este tipo de actividades. 2. *Por término medio, ¿qué porcentaje de tiempo dedica a las siguientes tareas como director de este centro durante el curso escolar?* 3. *Indique en qué medida se ve limitada su eficacia como director de este centro por las siguientes causas.* 3.1. Falta de participación y apoyo de los padres y tutores. 3.2. Falta de oportunidades y de apoyo para mi propio desarrollo profesional. 3.3. Exceso de trabajo y de responsabilidades en mi trabajo. 3.4. Falta de dirección compartida con otros miembros de la plantilla del centro. 4. *Indique con qué frecuencia sucede lo siguiente en este centro.* 4.1. Llegar tarde al centro (profesorado). 4.2. Absentismo (es decir, ausencias injustificadas) (profesorado); B) El “capital decisorio” de los Directores, que mide la dificultad para el logro/realización personal. Se compone de los siguientes ítems: 1. *En lo que respecta a este centro, ¿quiénes son los principales encargados de las siguientes tareas?* 1.1. Selección o contratación del profesorado. 1.2. Despido o suspensión temporal del profesorado. 1.3. Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro. 1.4. Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado. 1.5. Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan; y C) Los sentimientos del

¹ El Programa TALIS recoge la participación de 33 países, 200 centros educativos por país y 20 docentes por centro. Se trata de una muestra aproximada de 132.000 docentes. El número de Directores participantes en el estudio ronda los 6.600.

Director frente a su tarea pedagógica, que mide la Despersonalización. Se compone de los siguientes ítems: 1. *Nos gustaría saber cómo se siente en general con respecto a su trabajo. Indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.* 1.1. Las ventajas de esta profesión superan claramente las desventajas. 1.2. Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto. 1.3. Me gustaría cambiar de centro si fuese posible. 1.4. Me arrepiento de haber decidido ser director. 1.5. Estoy satisfecho con mi labor en este centro. 2. *Indique cómo se siente en general con respecto a su estado de ánimo y futuro. Indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.* 2.1. Me gustaría dejarlo pero es difícil retornar al claustro. 2.2. Espero jubilarme como director. 2.3. Me cuesta ejercer el liderazgo. 2.4. La “soledad del director” existe y es necesaria.

Cada bloque hace referencia a una realidad pedagógico-personal a la que se enfrentan en su desempeño profesional. Estos ítems han sido seleccionados porque se entiende que dan respuesta a las dimensiones que Maslach (22) establecía para conocer el grado de *burnout*². Las variables analizadas y comparadas han sido el sexo, la edad, el apoyo de los superiores y los incentivos para la promoción personal.

² El Cuestionario TALIS es un cuestionario que mide diferentes aspectos relacionados con la dirección escolar. En este sentido se han elegido aquellos ítems que tienen relación directa con los factores que definen las diferentes dimensiones presentadas por Maslach, aunque desde un enfoque y desde una perspectiva distintas. Se observa relación entre: a) Cansancio emocional e Impedimentos para una buena gestión de los centros escolares; b) Dificultad para el logro/realización personal y Capital decisorio; y c) Despersonalización y Sentimientos frente a la tarea pedagógica.

Resultados

A) Impedimentos para una buena gestión de los Centros escolares (Cansancio emocional)

Los Directores escolares se encuentran con multitud de vicisitudes –tanto personales como profesionales– que afectan de manera positiva o negativa su desempeño laboral. Estas actúan como impedimentos para una adecuada gestión de los centros escolares y las hay de diferentes tipos. En este trabajo se han descrito las siguientes: en cuanto a si reciben *apoyo de sus superiores*, el 10,5 % afirma no tener el apoyo suficiente para el desempeño correcto de su quehacer profesional. Por contra, casi el 90 % dice encontrarse respaldado y apoyado en sus tareas directivas por sus superiores.

En segundo lugar, ante la pregunta de si serían necesarios *mayores incentivos profesionales*, se observa como la mitad de ellos reclaman un aumento en dichos incentivos. El 49,4 % opina que no existen los incentivos necesarios para desarrollar la dirección, por lo que la otra mitad piensa que sí existen dichos incentivos laborales.

A qué dedican el tiempo también puede convertirse en una fuente de malestar entre los Directores escolares. Normalmente, en la escuela concertada, acceden al cargo por sobresalir en sus labores docentes, por lo que se les puede atribuir cierta inclinación y pericia hacia las tareas pedagógicas y de aula. En el presente estudio, afirman destinar el 45,9 % de sus horas a labores administrativas y burocráticas, casi la mitad de su tiempo; el 22,9 % a tareas docentes y el 26,8 % a la relación con alumnos y padres. El resto 4,4 % a otras tareas.

En cuarto lugar, otras cuestiones que también limitan su eficacia y que conllevan sentimientos negativos hacia la gestión de los centros son:

la *falta de participación y apoyo de los padres y tutores*. El 50,6 % de los Directores estudiados afirman que sienten poca implicación de las familias; la *falta de oportunidades para el propio desarrollo profesional*, ya que el 37 % afirma que son pocas las posibilidades de crecimiento profesional; el *exceso de trabajo y de responsabilidades* (82,2 %); y la *falta de dirección compartida*, ya que el 32,9 % se queja de la “soledad del director” en la toma de decisiones.

Por último, en este bloque es conveniente analizar algunas conductas de tipo disruptivo del profesorado del propio centro —de los compañeros— que dificultan el buen clima y la labor de Dirección. Estas conductas suelen ser: *llegar tarde al centro* o, directamente, el *absentismo*. Los Directores calibran el problema de las *llegadas tarde* del profesorado en torno al 10,8 % y el del *absentismo*, lo sitúan en torno al 5,4 %.

Tras los resultados obtenidos se puede confirmar que existen algunos indicadores que anuncian cierto Cansancio emocional entre los Directores. La mitad de ellos reclama más incentivos (50 %), dedica su tiempo a cuestiones burocráticas (46 %) y no siente el apoyo y colaboración de las familias (50 %). Un tercio cree que tiene pocas oportunidades de desarrollo profesional (37 %) y más del 80 % opina que tiene una carga excesiva de trabajo. Por último, un porcentaje importante reclama mayor compromiso y ayuda del profesorado de su propio centro, es decir, de sus propios compañeros (33 %).

B) El “capital decisorio” de los Directores (Dificultad para el logro/realización personal)

Uno de los aspectos más valorados por los Directores es la capacidad para establecer las líneas maestras—pedagógicas y curriculares—

de la educación. Este estudio muestra cómo la totalidad de las responsabilidades analizadas son realizadas de manera compartida entre varios agentes del centro educativo. En este caso, los Directores, junto con otros miembros del equipo directivo y profesores, toman la mayor parte de las decisiones de manera consensuada y colegiada.

Los resultados muestran cómo la capacidad de decisión de los Directores y/o de su equipo directivo es alta en lo referente a selección/contratación y despido del profesorado (51,3 % y 52,7 %, respectivamente), así como en las decisiones presupuestarias (53 %). Esta capacidad disminuye en lo referente al establecimiento de políticas disciplinarias (31,1 %) y en la elección de material pedagógico (16,3 %). También muestra una alta cooperación —Dirección compartida— en todas estas tareas, por lo que no presenta ninguna Dificultad para el logro/realización personal.

C) Los sentimientos del Director frente a su tarea pedagógica (Despersonalización)

a) Sentimientos hacia el cargo

Ante la pregunta de si *las ventajas de esta profesión superan claramente las desventajas*, muestran claramente un sentimiento positivo hacia el desempeño de la Dirección. El 81 % declara que las ventajas que implica esta responsabilidad superan los posibles inconvenientes, aunque no se debe perder de vista la existencia de un 19 % de descontentos. Pese a este descontento, el 89,1 % afirma que si tuviese que *volver a tomar la decisión de convertirse en Director* lo haría. Solo un 10,9 % no lo haría. En cuanto a si *les gustaría cambiar de centro* para continuar su labor profesional, un 16,1 % se muestra de acuerdo. Ante estos sentimientos hacia el cargo, el porcentaje de Directores que *se arrepiente de haber*

decidido ser Director, muestra la siguiente realidad: solo un 7 % se arrepiente, frente a más de un 90 % que afirma estar contentos con la decisión tomada.

b) Sentimientos hacia su labor como Director

En términos generales, se puede afirmar que los Directores analizados están muy *satisfechos con su labor en el centro* (97 %).

c) El estado de ánimo de los Directores

Las últimas preguntas realizadas giraban en torno a su estado de ánimo. Se les preguntó si les *gustaría dejar el cargo, pero que era difícil retornar al claustro*. La respuesta tiene una doble interpretación, no es claro si están en desacuerdo (82,4 %) en que les gustaría dejar el cargo o si están en desacuerdo en ver una dificultad en el retorno al claustro. Parece aclararse la respuesta, al analizar la siguiente pregunta: *quieren jubilarse siendo Directores*. El 72,5 % afirma que no, es decir, espera reincorporarse a las tareas docentes.

Pese a no tener mucha formación en Liderazgo pedagógico, afirman que no les *cuesta ejercer ese liderazgo*. El 75 % declara que lo ejerce con naturalidad. Lo que genera más controversia entre los Directores es si *existe la "soledad del director"* y si *esta es necesaria*. El 53,6 % afirma que sí existe y que es necesaria, aunque un porcentaje similar mantiene lo contrario.

Los resultados muestran unos sentimientos muy positivos hacia la función directiva. Únicamente el estado de ánimo presenta alguna señal de alarma. Por un lado, no esperan jubilarse en el cargo y, por otro, afirman sentir la soledad del director. A pesar de todo, no se aprecia ningún síntoma de Despersonalización en los Directores estudiados.

Tras los datos obtenidos mediante análisis de carácter univariado, se realizaron otros de carácter bivariado, para correlacionar las variables edad, sexo, experiencia e incentivos para el cargo, con los ítems del último bloque que hace referencia a los *Sentimientos del Director frente a su tarea pedagógica*. Se han realizado tablas de contingencia mediante el estadístico Chi-cuadrado y el coeficiente de correlación de Spearman (rs) para establecer la significatividad de la relación a un nivel $\alpha=0,05$.

La variable sexo no está asociada a ninguna de las tres variables estudiadas. Si se analizan aquellas variables que muestran diferencias significativas, se observa que la edad muestra diferencias estadísticamente significativas con la variable: *Espero jubilarme como director/a*, $rs= 0,383$ ($p= 0,001$). Se observa cómo los Directores de más edad esperan jubilarse en el cargo, mientras que los Directores más jóvenes esperan reincorporarse a la tarea docente (gráfico 1).

Esta realidad puede tener alguna relación con varias de las dimensiones estudiadas: Cansancio emocional, Despersonalización y Dificultad para la realización personal.

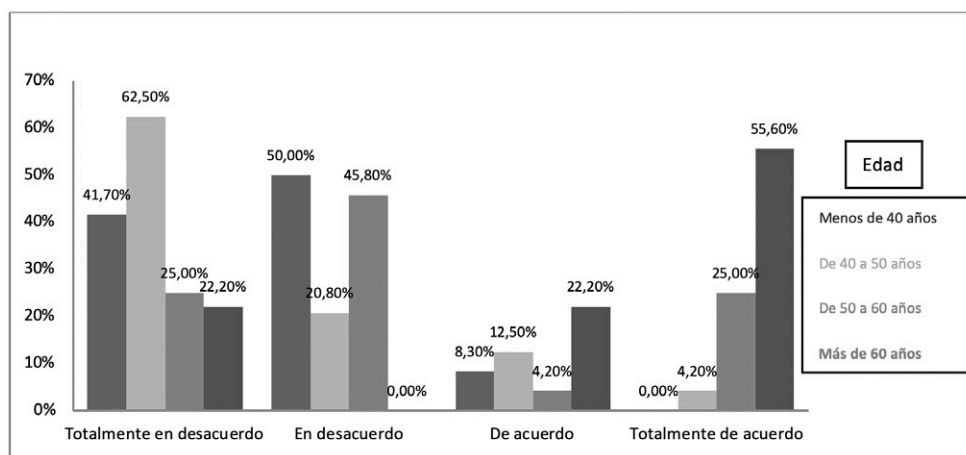


Gráfico 1. Porcentajes relativos a Edad en Espero jubilarme como director.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la variable: *Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores*, se observa una relación estadísticamente significativa con la variable: *Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto*, $r_s = -0,292$ ($p = 0,011$). Se demuestra que los Directores que tienen la sensación de recibir

menos apoyo por sus superiores opinan que si tuvieran que volver a elegir ser Director no lo harían (gráfico 2). Este resultado está claramente relacionado con el Cansancio emocional, ya que no sentirse respaldado genera sentimientos negativos hacia la función directiva.

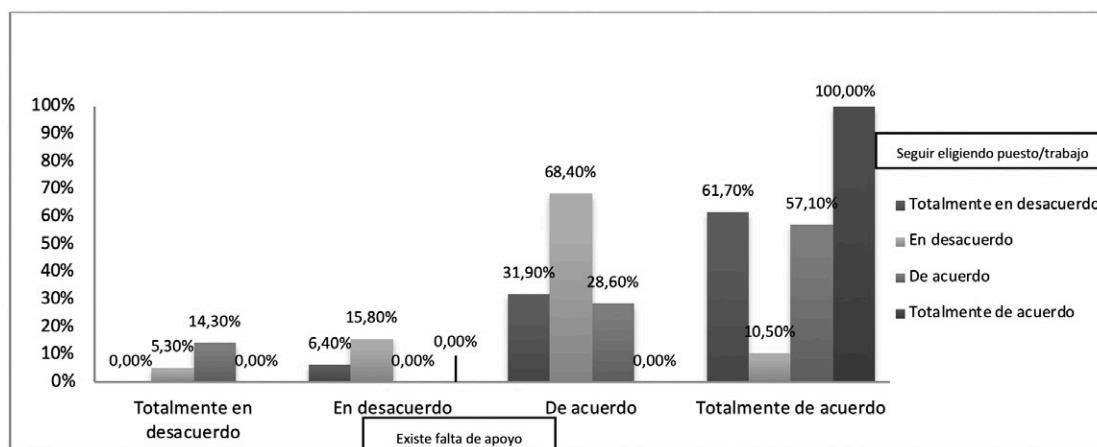


Gráfico 2. Porcentajes relativos a Existe falta de apoyo en Si pudiese decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto.

Fuente: Elaboración propia.

No existe una relación estadísticamente significativa entre esta misma variable —*Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores*— y *Me gustaría cambiar de centro si fuese posible*, $rs= 0,136$ ($p= 0,248$) (gráfico 3).

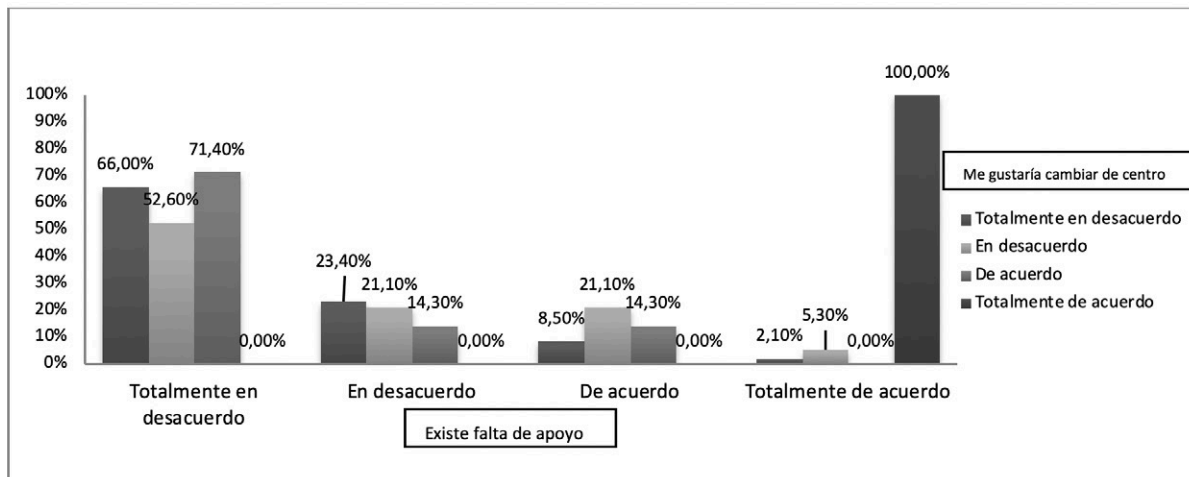


Gráfico 3. Porcentajes relativos a Existe falta de apoyo en Me gustaría cambiar de centro si fuese posible.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto a la variable: *No hay incentivos*, tampoco se observa una relación estadísticamente significativa con *Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto* $rs= -0,166$ ($p= 0,160$) (gráfico 4).

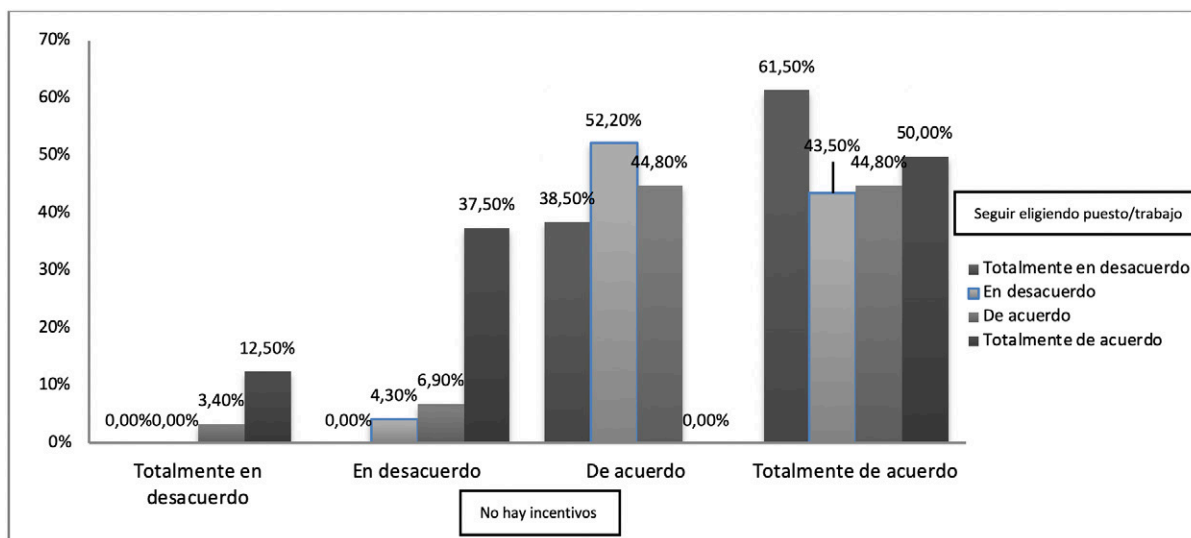


Gráfico 4. Porcentaje relativo de No hay incentivos en Si pudiera decidir otra vez, seguiría eligiendo este trabajo/puesto.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El cargo de Director está expuesto a gran variedad de sentimientos. La carga emocional que conlleva estar al frente de un grupo de profesores, velar por el buen funcionamiento del centro, gestionar la economía, perseguir el aprendizaje del alumno y satisfacer las expectativas de los padres y de la Administración es muy alta y tiene un gran desgaste (34).

Las dimensiones: *Cansancio emocional* y *Despersonalización*, se reflejan de manera directa en la dimensión: *Realización personal*, es decir, en los sentimientos del Director hacia su desempeño profesional (9). A mayor Cansancio emocional y Despersonalización, menor sentimiento de Realización personal frente a la Dirección. Y viceversa. En el estudio de Tejero, Fernández y Carballo (9), esta dimensión era la más alta de las 3 (3,43 sobre 5). Idéntica tendencia se observa en el presente trabajo, donde se muestran porcentajes altos de satisfacción hacia su labor directiva.

Si se atiende a los datos de esta investigación, se puede afirmar que los Directores valoran positivamente su trabajo, no encuentran excesivos problemas en su desempeño y se sienten relativamente bien con la responsabilidad recibida, aunque aparecen algunos indicadores que muestran que detrás de estas percepciones positivas también se encuentran señales relacionadas directamente con el *burnout*.

Además, se debe tener en cuenta que un porcentaje de Directores (10,5 %), afirma sentirse poco respaldado por sus superiores, aunque se encuentra muy lejos del 27,4 % de Directores que afirma no tener el respaldo suficiente en el conjunto de España o del 57,7 % en Italia. Por el contrario, estos datos se encuentran próximos a los de países como

Finlandia (8,8 %) o Francia (13,8 %) (32). También es significativo que casi un 50 % señala la baja existencia de incentivos y oportunidades de desarrollo profesional, lejos de la media española (79,1 %) e italiana (73,3 %), que son los países que más se quejan de esta realidad. Inglaterra (18,1 %), Finlandia (30,1 %) y Francia (37,5 %) se encuentran muy lejos de estas percepciones (32). Estos resultados también concuerdan con los presentados por Campo (35), en los que evidencia cómo la falta de incentivos hacia la función directiva limita los deseos de los posibles candidatos a ejercer la Dirección escolar. Esta realidad provoca que un 16,1 % quiera cambiar de centro, aunque no se arrepientan de haber aceptado la Dirección. Por tanto, aunque se podría suponer que existe cierta *Despersonalización* por el poco apoyo que algunos afirman recibir y por la poca recompensa que obtienen, esto no se refleja en un porcentaje alto de Directores que estén descontentos. Por lo que, al igual que en Tejero, Fernández y Carballo (9), existe un bajo nivel de *Despersonalización* entre los Directores estudiados.

En cuanto al *Cansancio emocional*, a pesar de que el 45,9 % dedica su tiempo a tareas administrativas, porcentaje que va en la línea de los datos de la OCDE (32) y de Murillo (36); que el 50,6 % admita la falta de cooperación de las familias; que el 36,9% vea pocas posibilidades de desarrollo profesional; que el 82,2 % afirme que hay mucho trabajo y exceso de responsabilidades, que conduce a cierto sentimiento de hartazgo (37); y que reconozcan que existe un porcentaje de profesores (en torno al 10 %) que genera mal ambiente con retrasos y ausencias, generándose un liderazgo “defensivo, reactivo y de supervivencia, en el sentido de que tienen que trabajar tirando de colegas, padres o alumnos” (38), tampoco se puede afirmarnos que exista *Cansancio emocional*. Los Directores encuentran más ventajas

que inconvenientes, elaboran estrategias para gestionar los conflictos y las conductas disruptivas de los compañeros (39), por lo que aceptarían volver a retomar la Dirección. Estos datos demuestran que tampoco existe *Cansancio emocional*, como ocurría en Tejero, Fernández y Carballo (9). A pesar de no poder constatar que exista Cansancio emocional entre los Directores objeto de estudio, sí que se observan algunos aspectos que ayudan a la reflexión. El exceso de trabajo administrativo y de responsabilidades —aspecto gerencial—, supone una sobrecarga de trabajo, muchas veces alejado de los temas pedagógicos, que es lo que realmente les apasiona y para lo que están formados, lo que tiene consecuencias a nivel de agotamiento personal y emocional. Del mismo modo, la falta de cooperación de las familias y, en muchos casos, de los propios compañeros, también tiene consecuencias negativas a nivel personal y emocional muy importantes. Esto supone un desgaste significativo que afecta aspectos de la vida de los propios Directores y que hace, en muchas ocasiones, replantearse el cargo.

Por último, también presentan un alto porcentaje de “Capital decisorio” compartido con el equipo directivo y con el resto del profesorado. Señalan un alto grado de autonomía en sus decisiones, lo cual les permite sentirse bien hacia su labor directiva. Estos datos contradicen la apreciación de Bolívar (40), que correlaciona la baja eficacia educativa y los resultados mediocres en países como España, Portugal o Francia con la falta de autonomía y de liderazgo. Por el contrario, Sahlberg (41) apunta como uno de los factores de éxito del sistema educativo finés la autonomía y capacidad de decisión de los directores. Aunque la mitad de ellos percibe la “soledad del director,” esto no aumenta su *Dificultad para el logro/realización personal*, como también describían Tejero, Fernández y Carballo (9). Actualmente, la literatura

aboga por una dirección compartida, en la que las decisiones se tomen de manera colegiada, favoreciendo la capacidad de logro y de eficacia (42), en la línea de los resultados obtenidos en la presente investigación.

En referencia a los factores de riesgo que muestran —tal y como son definidos por Martínez (37)—, se observa alguna incidencia entre sus respuestas. En cuanto a los factores de riesgo individuales (sexo, edad, experiencia y poco apoyo) solo la edad —y simplemente entre los mayores de 60 años— y la falta de apoyo de los superiores tienen incidencia. Entre los factores de riesgo de índole social, se ve como sí que presentan alguno de ellos. El apoyo de las familias y de los compañeros docentes no siempre es percibido por los Directores como el adecuado (43). Afirman que es escasa la implicación de las familias en los asuntos del centro escolar, y se quejan también de la falta de apoyo de los tutores (44). Además, un foco importante de malestar se encuentra en el comportamiento de algunos compañeros de claustro, que cuestionan su labor y que, a veces, provocan situaciones disruptivas —“arquitectura resistente” (26, 25)—. A pesar de ello, se sienten satisfechos con su labor en el cargo y opinan que son mayores las ventajas que las desventajas de la profesión.

Por último, en cuanto a la sintomatología descrita por Tejero y Fernández (7) que presentan los Directores víctimas de *burnout*, se han detectado en este trabajo las siguientes señales: entre los *síntomas cognitivos*, no se encuentran señales de alarma. Los Directores, en términos generales, no se arrepienten de haber aceptado el cargo y afirman sentirse satisfechos con su labor al frente del centro; entre los *síntomas afectivos* sí que se observan algunos indicios. Un porcentaje muy alto no desea jubilarse desempeñando el cargo, piensa que hay un

exceso de trabajo y de burocratización y sobre un 20 % desearía cambiar de centro; en cuanto a los *síntomas actitudinales*, pese a no ser tampoco muy alarmantes, se encuentra un 50% de Directores que piensa que recibe pocos apoyos por parte de los padres del alumnado y que existen pocos incentivos de promoción profesional. También, un porcentaje significativo de Directores no se siente respaldado por sus superiores; y entre los *síntomas conductuales*, tan solo se encuentran datos acerca del sentimiento de “soledad de director”, que es manifestado por más del 50 % de los encuestados, lo que demuestra la soledad que perciben para emprender ciertas iniciativas y para afrontar algunos de los problemas que conlleva la Dirección. En definitiva, los Directores de este estudio no presentan una sintomatología alarmante en cuanto al *burnout*. Aunque sí se observan síntomas leves de agotamiento de carácter afectivo, actitudinal y conductual. Presentan cierto cansancio laboral que les hace plantearse pensar en la jubilación o en un cambio de centro educativo, además perciben poco respaldo personal hacia su trabajo y se sienten solos ante las responsabilidades y decisiones relativas al cargo, los que les supone cierto malestar personal. Estos síntomas podrían prevenirse mediante la profesionalización de la función directiva y la implementación de modelos de liderazgo de carácter pedagógico (45).

Conclusiones

Tras medir el grado de *burnout* entre los directores de centros concertados de la ciudad de Valencia, en función de las variables: Cansancio emocional, Dificultades para el logro/realización personal y Despersonalización—objetivo planteado en esta investigación—, se constata que los Directores encuestados no presentan porcentajes elevados en ninguna

de las dimensiones que definen el *burnout*. A pesar de ello, sí que se encontró algún factor de riesgo y alguna sintomatología a tener en cuenta, lo que está provocando que el cargo de Director en la escuela concertada sea una aspiración profesional que presenta ciertas reservas. Generalmente se accede a la Dirección escolar en razón del prestigio profesional como docente entre los miembros de la Comunidad Educativa y la propia titularidad del centro.

Los Directores no identifican que exista falta de apoyo de sus superiores, aunque la mitad considera que tienen pocos incentivos, exceso de tareas administrativas y constatan una falta de participación y apoyo por parte de las familias de los alumnos. No obstante, manifiestan, en un altísimo porcentaje, sentimientos positivos hacia el cargo y hacia su labor como Directores, aunque señalan las dificultades que entraña retornar a las tareas docentes después de haber desempeñado la Dirección. La mayoría de ellos desearían jubilarse como Directores.

La función directiva precisa de una formación adecuada y especializada para su correcto desempeño. Por ello, se propone la profesionalización de la función directiva como medida para combatir el *burnout* y mejorar los resultados de aprendizaje (46, 47). Las personas que asumen responsabilidades directivas deben afrontar una serie de retos que no se experimentan hasta no estar ejerciendo estas funciones; dirigir un centro significa impulsar la mejora constante de los procesos de enseñanza-aprendizaje, velar por el cumplimiento de un presupuesto, generalmente limitado, y atender a las personas que forman la Comunidad Educativa: alumnado, familias, personal de Administración y Servicios y profesorado, con sus múltiples problemáticas (20). En este sentido, Day (48) enuncia una serie de acciones para construir el éxito en

la dirección escolar: fomentar los valores colectivos, distribuir el liderazgo y generar confianza entre los compañeros. En esa misma línea, otros autores también proponen propuestas de mejora (49, 50).

En la disposición adicional séptima de la legislación vigente se echa en falta el desarrollo de un cuerpo de Directores que afiance el cumplimiento de la normativa y dé respuesta de forma eficaz a los desafíos de una sociedad globalizada y multicultural. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) (1985) establecía la elección del Director por los colegas, por lo que, un buen docente, con prestigio entre los compañeros, tenía muchas posibilidades de ser candidato, aunque le faltasen cualidades para la dirección. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2013) introdujo la selección por concurso de méritos, presentando la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación. A primera vista, parece que se trata de la creación encubierta de un cuerpo de Directores de carácter nacional; pero a juicio de los investigadores de este trabajo, el hecho de que el Director pueda volver a la función docente en el futuro desvirtúa el procedimiento y provoca serios problemas de adaptación para quien ocupó un cargo de responsabilidad (51).

El desempeño de la Dirección requiere una sólida formación en aspectos pedagógicos, administrativos y de gestión, pero además debe incluir habilidades sociales (52) y emocionales que permitan ejercer el liderazgo, gestionar los conflictos y propiciar la colaboración entre los distintos miembros de

la Comunidad Educativa. La realidad actual y la creciente complejidad de los centros españoles demandan que aspectos como la misión educativa, los valores o la cultura de la innovación y la mejora permanente estén presentes en la formación de los Directores. A la luz de los datos aportados por este trabajo se ve con preocupación la falta de interés de la Administración Educativa por una sólida formación de los futuros Directores. Por ello, convendría concienciar de la necesidad de aumentar su formación y consolidar profesionales capacitados para un desempeño pedagógico y gerencial eficaz y eficiente, que limite las diferentes llamadas de atención —aún pequeñas pero significativas— que los Directores van mostrando en su desempeño profesional y que evidencian síntomas de cansancio y desencanto.

Por último, la mayor limitación de esta investigación se encuentra en el hecho de no poder comparar las percepciones y los sentimientos de los Directores de centros públicos —estatales— con los de los Directores de centros concertados. Aunque como se ha explicado, el proceso de promoción, selección y nombramiento de los equipos directivos son diferentes y, por tanto, las problemáticas lógicamente son distintas, no cabe duda que un estudio comparado hubiese aportado resultados interesantes; además, hubiese ofrecido una visión de conjunto acerca de la Dirección y sus problemáticas en el global de los centros educativos de la ciudad de Valencia y, por último, hubiese abierto nuevas líneas de investigación futuras, así como la posibilidad de implementar propuestas de formación continua para este colectivo.

Referencias bibliográficas

1. Fullan M. La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Madrid: Morata; 2016.
2. Earley P, Greany T. School Leadership and Education System Reform. London: Bloomsbury; 2017.
3. Villa A. Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*. 2019; 37(2):301-326.
4. Sun J, Leithwood K. Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*. 2012; 11(4):418-451.
5. Egido I. El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 2015; 67(1):71-84.
6. Hattie J. “Aprendizaje visible” para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje. Madrid: Paraninfo; 2017.
7. Tejero CM, Fernández MJ. El síndrome de burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 2007; 59(4):685-694.
8. Barraza A. El síndrome de burnout en directivos escolares. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. 2010; (13):1-15.
9. Tejero CM, Fernández MJ, Carballo R. Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*. 2010; 351:361-383.
10. Maslach C. Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*. 2003; 12(5):189-192.
11. Day C, Gu Q. Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles. Madrid: Narcea; 2015.
12. Hargreaves A, Fink D. El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata; 2008.
13. Soto C, Silva P, Gairín J. Formación de directivos de centros escolares: condiciones que posibilitan la transferencia de la formación semipresencial. En: Valderrama LB, Santander B, coordinadores. *Socializar conocimientos N°2. Observando Chile desde la distancia*. Barcelona: REDInche Ediciones; 2014. p. 153-165
14. Unesco. El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte con base a ocho sistemas escolares de la región. Santiago de Chile: OREALL/UNESCO; 2014.
15. Mellado ME, Chancono JC, Villagra CP. Creencias de directivos escolares: implicaciones en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*. 2017; 21(3):541-548.
16. Silva P, Arco I, Flores O. La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 2018; 70(1):109-124.
17. Irazo P, Camarero M, Tierno JM, Barrios C. Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordon. Revista de Pedagogía*. 2018; 70(2):57-72.
18. Fullan M. La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. Madrid: Morata; 2016.
19. Llorent V, Cobano V, Navarro M. Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*. 2017; 268: 541-564.
20. Rodríguez-Gallego M, Ordóñez-Sierra R, López-Martínez A. La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*. 2020; 38(1):275-292.
21. Hargreaves A, Fink D. El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata; 2008.
22. Maslach C. Different perspectives on Job Burnout. *PsycCRITIQUES*. 2004; 49(2):168-170.
23. Martínez A. El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado de la cuestión. *Vivat Academia [Internet]*. 2010; (112): 42-80. Disponible en: <https://bit.ly/3c52rN4>
24. Leiter M.P., Maslach C. Burnout and engagement: Contributions to a new vision. *Burnout Research*, 2017; 5: 55-57.

25. Mulford B. Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. In: Hargreaves A, Lieberman A, Fullan M, Hopkins D, editors. *Second International Handbook of Educational Change*. Springer International Handbook of Education; 2010. p. 187-208.
26. Moral C, Amores FI. Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordon. Revista de Pedagogía*. 2014; 66(2):121-138.
27. Montesinos C, Bush T, Aravena F. Moving the school forward: problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*. 2018; 62:201-208.
28. Fernández JM, Hernández A. El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*. 2013; 24:83-102.
29. Escudero JM, Martínez B. Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*. 2012; nº extraordinario:174-193.
30. Hargreaves A y Fullan M. *Capital profesional*. Morata, Madrid, 2014.
31. Hernández R, Fernández C, Baptista P. *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGrawHill; 2014.
32. OECD. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing; 2014.
33. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). *TALIS 2013 Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: MEC; 2014.
34. Kelchtermans G, Piot L. Living the Janus head: Conceptualizing leaders and leadership in schools in the 21st Century. In: Flores MA, Carvalho AA, Ferreira FI, Vilaça M. A. Flores MT, editors. *Back to the Future*. Rotterdam: Sense Publishers; 2013. p. 93-114.
35. Campo A. La selección de los directores escolares en España: un diagnóstico preocupante. *Cuadernos de Pedagogía*. 2018; 490:66-77.
36. Murillo FJ. *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; 2007.
37. Martínez JA. El MEBD y el liderazgo escolar. *Organización y Gestión Educativa*. 2018; 26(2): 10-14.
38. Lorenzo M. Tendencias en los estudios del liderazgo organizacional en el ámbito hispano. En: Gairín J, Antúnez S, editores. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer; 2008.
39. Álvarez, M. *El arte de liderar. Artilugios e ingenios para dirigir grupos humanos*. Wolters Kluwer, Madrid; 2017.
40. Bolívar A. *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: Muralla; 2019.
41. Sahlberg P. *El cambio educativo en Finlandia. ¿Qué puede aprender el mundo?* Buenos Aires: Paidós; 2015.
42. Goddard R, Goddard Y, Kim ES, Miller R. A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*. 2015; 121(4):501-530.
43. Bolívar-Ruano MR. *Los centros escolares como Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Adaptación, validación y descripción del PLCA-R [Tesis de doctorado]*. Granada: Universidad de Granada; 2017.
44. Vaillant D. Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En: Weinstein J, Muñoz G, editores. *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*. Santiago de Chile: CEDLE; 2017. p. 263-294.
45. Sanz R, López-Luján E, González-Bertolín A. Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio. *Estudios sobre Educación*. 2021; 40: 173-193.
46. García-Garnica M, Caballero K. ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2019; 23(2):83-106.
47. Bolívar A. Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contexto, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 2019b. 27(114):1-41.
48. Day C. *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea; 2019.

49. Farnsworth SJ. Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal. Utah: Brigham Young University Press; 2015.
50. Hernández-Castillo R, Murillo, FJ, Hidalgo N. Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el proyecto internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*. 2017; 35(2):499-518.
51. Bolívar A, Rittaco M. Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Education Policy Analysis Archives*. 2016; 24: 1-35.
52. Louis KS, Murphy J, Smylie M. Caring leadership in schools: Findings from exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*. 2016; 52(2):310-340.