

# MOSAICOS CULTURALES PARA LA ACCIÓN DIRECTIVA: INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI  
Universidad de Oviedo

En este artículo se presenta una investigación que tiene como objeto de estudio el liderazgo directivo en los centros educativos en la Comunidad Autónoma de Asturias. La metodología de trabajo se sustenta en un proceso sistemático de recogida y tratamiento de la información que se articula en cuatro fases: exploración, fundamentación teórica, investigación empírica y presentación de resultados. El bucle definido por la secuencia «descripción, correlación, interpretación y proyección» lo consideramos pertinente para abordar el trabajo de campo, toda vez que parte de una indagación previa, plantea un trabajo cuantitativo con cuestionarios, se complementa con un estudio cualitativo a través de entrevistas y análisis de contenido de documentos, se interpretan de manera diferencial e integrada las informaciones obtenidas y, por último, se presentan las conclusiones.

**Palabras clave:** Dirección, Liderazgo, Cultura, Desarrollo, Gestión, Estructura, Ambiente, Organización, Educación.

La realidad a la que tienen que enfrentarse los centros educativos, en general, y en la Comunidad Autónoma de Asturias, en particular, se viene mostrando cada día más compleja. Las causas de este hecho guardan relación con los cambios acaecidos en el entorno global pero también, por la heterogeneidad de las demandas de sus comunidades de referencia, por el incremento de la presión burocrática de las Administraciones y por las exigencias constantes de mejora en los distintos ámbitos organizativos, entre otras cuestiones.

En este contexto y en esta investigación planteamos la dirección institucional como un factor

fundamental para promover o impedir los cambios en los centros educativos. En este sentido somos conscientes que la importancia de la dirección aumenta si promueve propuestas institucionales innovadoras orientadas a generar cambios en uno o varios de sus ámbitos organizativos que repercutan positivamente en sus comunidades, pero hemos comprobado en el pasado (Álvarez Arregui, 2002) cómo muchos directivos resuelven la gestión institucional buscando apoyos coyunturales que les orientan hacia un liderazgo burocrático, dadas las múltiples transacciones que tienen que realizar dentro y fuera del centro, que agotan los esfuerzos de las personas en tareas alejadas de la educación y la mejora.

A pesar de ello, en las últimas décadas, es difícil encontrar experiencias donde la dirección no haya tenido un papel relevante. Los grandes movimientos de innovación representados por las escuelas eficaces, la mejora escolar, la reestructuración escolar y el movimiento de la calidad han destacado, a pesar de sus diferencias, la relevancia de la dirección en la promoción y gestión del cambio en los centros educativos. Las investigaciones realizadas indican que los centros que tienen capacidad para mejorar disponen de equipos directivos que contribuyen activamente al desarrollo institucional de sus organizaciones haciendo frente a los cambios y materializando proyectos para que las cosas mejoren de manera progresiva. Las corrientes mencionadas han retomado y acomodado, entre otras, las aportaciones de los trabajos realizados sobre el liderazgo contingente (Fiedler, 1967), la madurez del grupo (Hersey y Blanchard, 1982), la motivación hacia los objetivos (House, 1971), los grados de participación (Tannenbaum, Weschler y Massarik, 1961), los métodos de decisión (Vroom-Yetton, 1973; Vroom y Jago, 1990), las posiciones micropolíticas (Ball, 1989), las aportaciones de la hermenéutica (Bennis y Nanus, 1985; Deming, 1993; Gaziel *et al.*, 2000) o los principios éticos, democráticos y ecológicos que deben respaldar las acciones directivas (Cortina, 1996; García y Dolan, 1997).

En educación, los aspectos citados, siendo relevantes, no han sido suficientes y han profundizado en el ejercicio de un liderazgo pedagógico transformacional orientado hacia el desarrollo profesional, humano e institucional desde el apoyo a la docencia; la formación docente; la gestión de los recursos; la coordinación de las metodologías o la apertura a la comunidad (Burns, 1978; Conger y Kanungo, 1988; Murphy, 1990; Beare, Caldwell y Millikan, 1992; Álvarez, 1998; Hunt, 1999; Bass, 2000; Álvarez Arregui, 2003). Estos referentes se han contrastado en la práctica con estudios empíricos como los de Pascual, Villa y Auzmendi (1993); Gimeno Sacristán (1995); Villa, Auzmendi y Villardón (1996);

Gairín y Villa (1999) y desde tesis doctorales como las de Álvarez (1993), Teixidó (1995), Debón (1997), Bernal (1997), García Olalla (1998), Castro Quiñones (1999), Caballero (2000), Álvarez Arregui, (2002), Gago (2003) y Arias (2004).

Al final, serían deseables unos perfiles directivos que conjuguen las competencias técnicas, humanas, pedagógicas, simbólicas, culturales y políticas en función de las necesidades situacionales pero las intenciones no se acaban traduciendo en la práctica como se espera porque las variables concurrentes son singulares, las culturas organizativas generadas presionan hacia la estabilidad y las personas tienen sus propias limitaciones. Atendiendo a estas cuestiones hemos realizado una investigación en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Asturias con el objeto de valorar *los estilos de liderazgo que se van implementando, cuáles se perciben como más apropiados desde una perspectiva de cambio cultural y qué dificultades se detectan.*

## La investigación

Este estudio se ha planteado desde esquemas interdisciplinarios ya que tenemos presente la interconexión existente entre los distintos ámbitos concurrentes sobre el objeto de estudio, el liderazgo directivo. A manera de ilustración recordamos las fases:

- *Fase I: exploración inicial.* Se indaga sobre los materiales a los que tenemos acceso. El mapa documental tiene en cuenta las fuentes —diccionarios, enciclopedias y tesauros, las bases de datos, las revistas especializadas—, la bibliografía —manuales, *software*, bibliografía específica— y la webgrafía —portales, página...—.
- *Fase II: fundamentación teórica.* Atendemos, en primer término, a la dimensión económica, social y política de lo educativo; después, de manera más específica, a la

teoría, la práctica y la norma en la organización y gestión de los centros y, por último, se hace un recorrido por las teorías del liderazgo delimitando su influencia diferencial y a las problemáticas detectadas.

- *Fase III: investigación empírica.* Las revisiones previas permiten introducirse en la realidad cotidiana de los centros educativos con un mayor número de referencias a través de un diseño metodológico, procesual, que se visualiza en la ilustración adjunta.
- *Fase IV: resultados.* A partir de las informaciones obtenidas desde los análisis realizados se abre una nueva fase donde se presentan las conclusiones obtenidas de manera integrada. A partir de aquí se abren nuevas líneas de trabajo con base en los interrogantes que hayan surgido y se realiza una meta-evaluación del proceso para incorporar mejoras en futuras investigaciones.

Los objetivos y las hipótesis de este diseño metodológico se han concretado como sigue:

- (OG1): Indagar sobre las relaciones entre las actitudes de los agentes educativos y la orientación de la gestión institucional hacia el cambio o el mantenimiento:
  - (H1a): El liderazgo transformacional influye más que el transaccional en la generación de actitudes de colaboración en distintas situaciones.
  - (H1b): El liderazgo transformacional genera más credibilidad que el transformacional desde las propuestas que se desarrollan para mejorar la calidad educativa.
  - (H1c): El grado de colaboración, asesoramiento y supervisión de la inspección educativa influyen en el estilo de liderazgo de los centros educativos.
  - (H1d): La implicación y participación de los padres se percibe más positiva cuando se ejerce un liderazgo transformacional.

- (OG2): Profundizar en los estilos de liderazgo directivo que se desarrollan en los centros educativos y su incidencia en la cultura escolar:

- (H2A1): El liderazgo transformacional es más eficaz que el transaccional en la elaboración y aplicación de los documentos institucionales con intención de cambio.
- (H2A2): El liderazgo transformacional genera actitudes más positivas que el transaccional en la potenciación de programas de dirección orientados al desarrollo de las comunidades.
- (H2B): El liderazgo transaccional favorece el desarrollo de modelos organizativos orientados por intereses multidependientes.
- (H2C1): El liderazgo transformacional es más eficaz que el transaccional para la gestión educativa.
- (H3D): El liderazgo transformacional correlaciona más positivamente que el transaccional con indicadores de calidad educativa.

### Instrumentos y variables

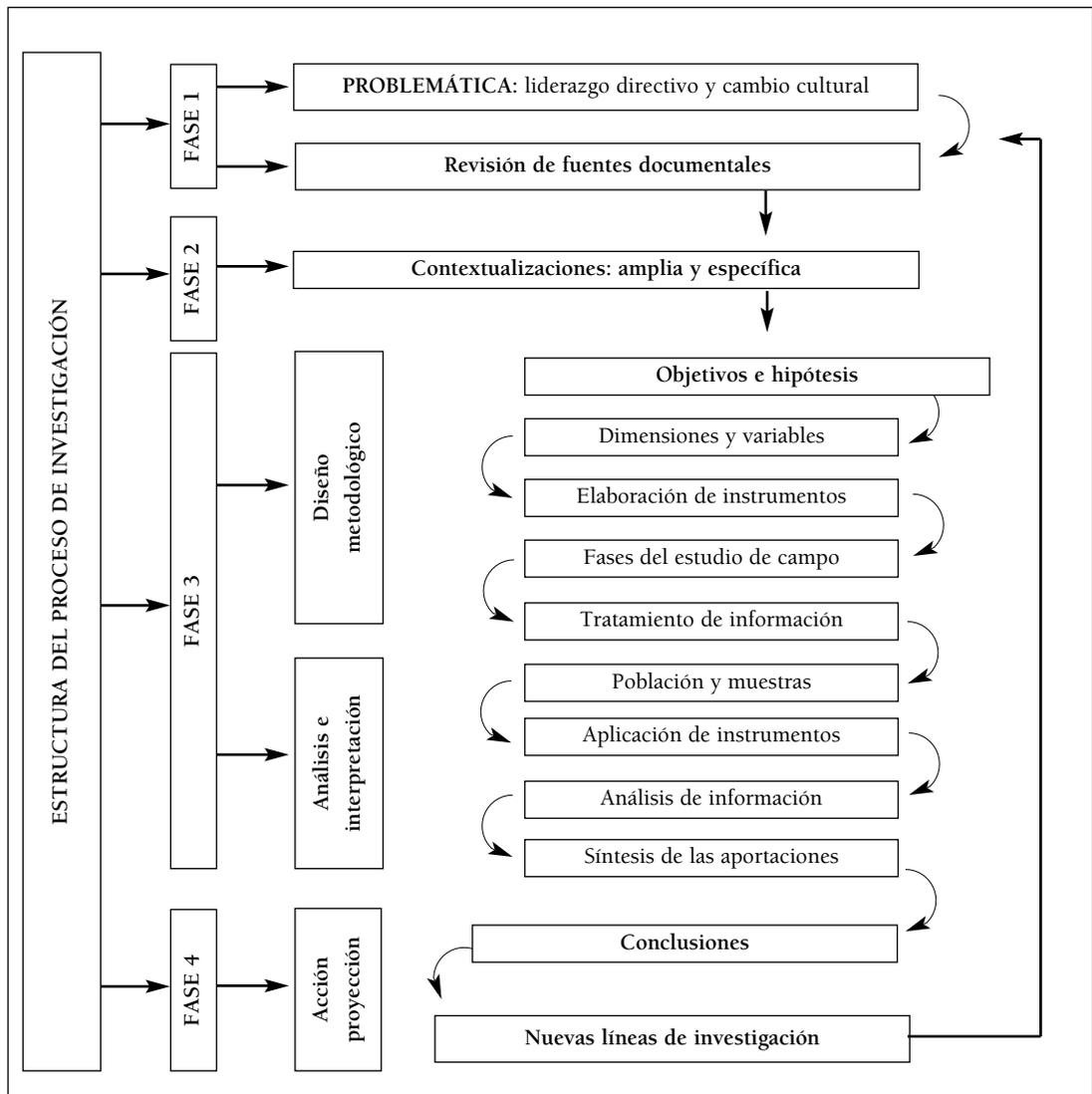
Los datos se han recogido a través de cuestionarios y entrevistas fundamentalmente. En el caso de los cuestionarios se han tenido en cuenta otras investigaciones sobre liderazgo (Pascual *et al.*, 1993); dirección de centros (Gimeno Sacristán, 1995); satisfacción docente (Gento Palacios, 1994); eficacia, mejora y evaluación del liderazgo directivo (Borrel, 2000 y 2002), entre otros.

Las respuestas a los bloques de preguntas se recogen según una escala de valoración tipo Likert de cuatro puntos (nada, poco, relevante y alto). Las dimensiones y variables aportan información acerca de:

- *Elementos condicionantes.* Características situacionales y personales —edad, sexo,

- funciones, situación administrativa, experiencia, titulación, zona, titularidad, tipo de centro y tamaño—.
- *Indicadores culturales implícitos*. Actitudes detectadas en el tiempo en distintos agentes educativos —administraciones, inspección, padres...—, en la promoción, asesoramiento, colaboración, etc. de proyectos, programas y actividades.
  - *Liderazgo directivo*. Se estructura desde dos enfoques:
    - Perspectiva transaccional. Supone un sistema funcional entre los directivos y los docentes como práctica habitual que se materializa en intercambios tangibles o intangibles asociados a «objetos» o a conductas «dejar hacer» o la

FIGURA 1. Diseño de la investigación



- «no intervención», mientras se respete la cultura organizativa. Se diferencia internamente entre:
- Liderazgo por recompensa. Los «premios, regalos o privilegios especiales» (comidas, café, almuerzos, agendas, calendarios, horas libres, buenos horarios, aulas mejor dotadas...) son conductas directivas que se producen de manera habitual o en momentos concretos.
  - Liderazgo contingente por excepción o por omisión. Las acciones directivas quedan latentes (omisión de la función), si se respetan públicamente los objetivos político-institucionales, no se producen desviaciones explícitas con relación a «lo que es habitual» o no se cuestionan los referentes ideológicos vigentes. En caso contrario, se interviene (excepciones) para reconducir.
  - Liderazgo burocrático-dependiente. La dirección no supervisa las prácticas educativas docentes ni promueve innovaciones desde la planificación institucional. La burocratización de los documentos y el ejercicio de un liderazgo orientado hacia el estilo *laissez faire* (dejar hacer) se asumen en la cultura organizativa de manera generalizada.
- Liderazgo transformacional. El esfuerzo de la dirección se orienta hacia el cambio cultural desde el desarrollo institucional, profesional y personal.
- Dimensión de centro. La dirección potencia el desarrollo organizativo desde las propuestas político-institucionales, desde la defensa de los acuerdos colectivos, desde la participación, desde el respaldo de las iniciativas de la comunidad frente a las propuestas burocráticas externas, desde una planificación dinámica orientada por los documentos institucionales y desde la proyección de futuro que presenta desde el programa de dirección.
- Dimensión relacional-humana. La dirección gestiona las emociones al tener presentes las características personales —consideración individual—, al abrir espacios de relación —accesibilidad, relaciones informales— y al mantener actitudes positivas —conducta afiliativa—.
  - Dimensión educativa. La dirección se preocupa de esta vertiente desde los respaldos que proporciona al desarrollo del currículo, la formación de los docentes y los proyectos innovadores.
- *Elección de directores*. Las variables indagán sobre las razones que impulsan a las comunidades educativas a apoyar a unas personas u otras para que dirijan los centros educativos.
  - *Programas de Dirección (PD)*. Se plantea su importancia en un contexto donde los directores tengan mayor capacidad de decisión y respaldo de las personas a las que dirigen.
  - *Eficacia directiva*. Se tiene en cuenta la gestión de los recursos, de los documentos institucionales, de los servicios, de los proyectos, de la convivencia, de las relaciones, de la formación, de la representación, de la evaluación, del asesoramiento y de la supervisión.
  - *Esfuerzo*. Se valora el grado de apoyo que están dispuestos a comprometer los docentes para mejorar la calidad educativa de su centro así como sus expectativas sobre los compañeros, la dirección y la administración, a este respecto.
  - *Indicadores de calidad*. Nos referimos aquí a las condiciones que podrían mejorar la calidad educativa desde una perspectiva de cambio cultural (proyectos, autonomía, descentralización de funciones, liderazgo directivo, formación, compromisos, relaciones, adecuar las TIC...).

Por último, las entrevistas hacen referencia a las dimensiones de los cuestionarios aunque amplían el análisis hacia el entorno cultural existente.

### Población y muestras

La población elegida está representada por colegios, públicos y concertados, de la Comunidad Autónoma de Asturias que tienen grupos de alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Secundaria. Los datos más relevantes se presentan en las siguientes tres tablas:

La información cuantitativa se analizó con el programa informático SPSS y la cualitativa a través del programa AQUAD para reducir los

datos a través de procesos de búsqueda de segmentos de significado, catalogación, vinculación y cruces de información en tablas, principalmente.

El trabajo de campo se inicia en el curso 2004-2005 estableciendo los contactos con los centros y pasando los cuestionarios. Las entrevistas se realizaron en el curso mencionado y en el siguiente.

### Resultados

El análisis inicial de los colectivos encuestados se focaliza a partir de sus características estructurales, personales y profesionales.

**TABLA 1. Población y muestra**

Población	Centros	Profesores
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	240	4.400
Centros concertados	70	1.900
Enseñanza Secundaria (IES)	80	5.300
<b>TOTALES</b>	<b>390</b>	<b>11.600</b>
<b>Muestra</b>		
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	70	1.200
Centros concertados	20	600
Enseñanza Secundaria (IES)	24	1.500
<b>TOTALES</b>	<b>114</b>	<b>3.200</b>

**TABLA 2. Cuestionarios recibidos validados**

Tipos de centro	Cuestionarios recibidos		
	F	% - M	% - P
Centros públicos (Infantil, Primaria y Centros Rurales)	175	14,60	3,97
Centros concertados	139	23,20	7,30
Enseñanza Secundaria (IES)	210	14,00	3,96
<b>TOTALES Y MEDIAS</b>	<b>524</b>	<b>16,40</b>	<b>4,52</b>

F: Frecuencia M: Muestra P: Población

TABLA 3. Muestra de entrevistas

Muestra de entrevistas	Centros	Profesores
Educación Infantil y Primaria	15	45
Centros Rurales Agrupados	03	09
Institutos de Enseñanza Secundaria	10	30
Centros concertados (todas las etapas)	07	21
TOTAL	35	105
<b>Entrevistas realizadas</b>		
Educación Infantil y Primaria	09	20
Centros Rurales Agrupados	03	06
Institutos de Enseñanza Secundaria	09	19
Centros concertados (todas las etapas)	06	13
TOTAL	32	58

La mayor parte de las personas tiene entre 30 y 50 años, los índices más bajos se asocian a los que hace menos tiempo que vienen ejerciendo la docencia o la dirección y a los que les queda poco para jubilarse. Las mujeres tienen mayor presencia, esto es lógico si se tiene en cuenta que la feminización ha ido creciendo en los últimos años en estas etapas educativas.

Los docentes trabajan en centros de Infantil y Primaria y la mayoría son diplomados. Contestan un alto número de directores, un 10%, lo que podría deberse a la mayor relación que establecimos con este colectivo en el trabajo de campo.

La experiencia es alta ya que en su mayoría los profesores tienen más de 20 años de docencia. Son funcionarios definitivos en el caso de los centros públicos y contratados indefinidos en los concertados ya que se corresponden con las dos situaciones laborales más frecuentes cuando se llevan bastantes años trabajando.

Los datos estructurales indican que la distribución de los centros es desigual ya que se concentran en su gran mayoría en la zona central y es ahí donde se sitúan la mayoría de los centros

concertados, tienen una cierta presencia en el occidente y menos en el oriente.

### Análisis descriptivo básico

#### *Sobre el entorno actitudinal*

Las respuestas al cuestionario en este apartado se asociaban a cuatro posiciones (1: nulo/a; 2: bajo/a; 3: relevante; 4: alto/a). En la tabla recogemos los porcentajes de respuestas más positivas aportadas por los encuestados (3 y 4) con la intención de que se visualicen más claramente las actitudes de los agentes educativos, de los órganos y de las instituciones implicadas.

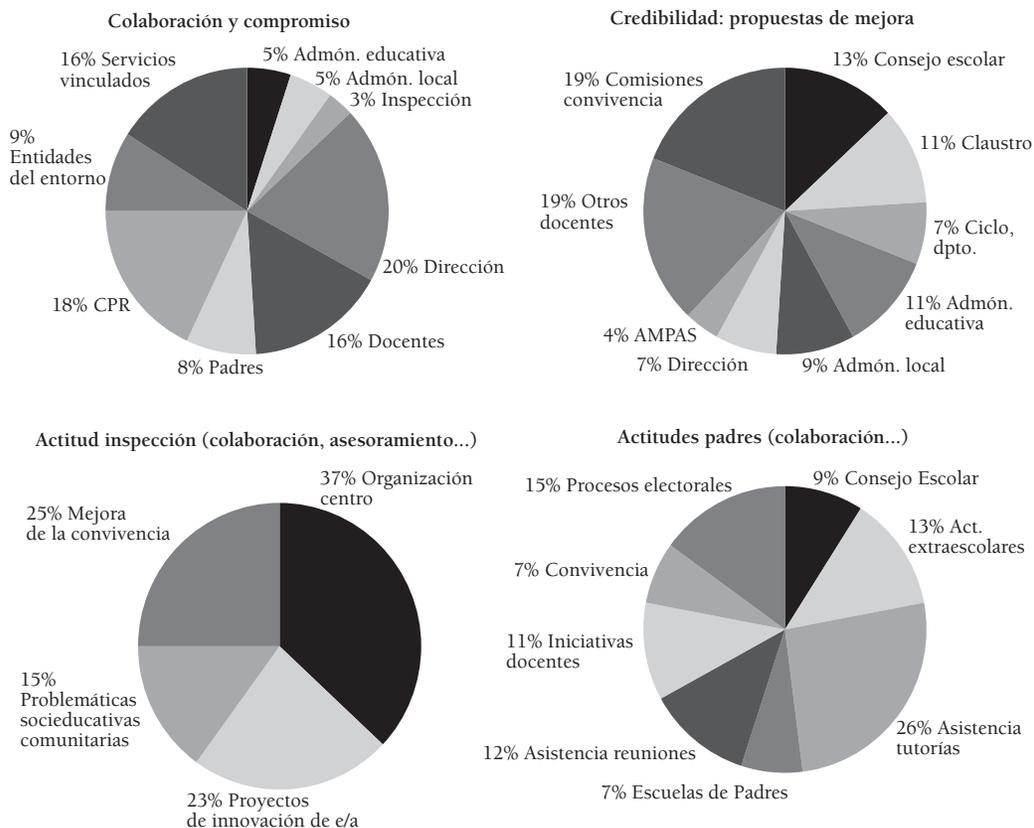
Los datos aportados indican que el grado de colaboración y de compromiso que vienen percibiendo los encuestados desciende cuando se refieren a las administraciones —central, autonómica y local— y esta tendencia la trasladan a la inspección educativa. En el ámbito considerado, los porcentajes aumentan cuando se refieren a sus compañeros, los padres y los servicios socioeducativos de atención institucional.

Las propuestas de mejora que se plantean para el centro tienen más credibilidad cuando las

**TABLA 4. Características de la muestra**

EDAD	F	%	SEXO	F	%	NIVEL EDUCATIVO	F	%
Menos de 30	024	005	Varón	211	041	Educación Infantil	061	012
31 - 40 años	103	020	Mujer	313	059	Educación Primaria	210	040
41 - 50 años	195	037				Educación Secundaria	253	048
51 - 60 años	169	032	TITULARIDAD		ZONA			
< 60 años	033	006	Pública	385	73,5	Occidente	074	014
			Concertada	139	26,5	Oriente	079	015
						Centro	371	071
UNIDADES	F	%	NIVEL EDUCATIVO		F	%		
Menos de 15 - pequeño	158	030	Educación Infantil		061	012		
De 16 a 25 - medianos	328	062	Educación Primaria		210	040		
Más de 25 - grande	038	008	Educación Secundaria		253	048		

**TABLA 5. Entorno actitudinal**



respaldan los compañeros y se presenten en las comisiones de convivencia. Los índices más bajos los obtienen las direcciones, las administraciones, los departamentos y las AMPAS, lo que podría estar relacionado con una burocratización de los procesos de implementación o por el carácter multidependiente de la gestión de los centros y de los sistemas relacionales que refuerzan la rutinización.

La inspección educativa se valora más en sus funciones de asesoramiento y colaboración en la organización del centro pero su implicación desciende en los proyectos de innovación, en los programas de mejora de la convivencia y en los diagnósticos situacionales de los problemas socioeducativos de la comunidad.

Los padres parecen predispuestos a participar en los procesos electorales, a implicarse en actividades extraescolares y en la asistencia a tutorías con el profesorado. La colaboración en las escuelas de padres, la participación en las iniciativas del profesorado y los compromisos en la mejora de la convivencia ordinaria son más negativas.

Los centros educativos de Secundaria son más críticos con los compromisos de la Administración local ( $p=.001$ ), la implicación de los servicios públicos del entorno ( $p=.001$ ) y la colaboración de los padres ( $p=.009$ ). También conceden menos credibilidad a las propuestas de sus directores ( $p=.000$ ), a los órganos colegiados ( $p=.000$ ) y a las promesas de las administraciones ( $p=.000$ ).

Los directores valoran más que los docentes los compromisos de la Administración ( $p=.000$ ), las propuestas de otros docentes ( $p=.001$ ) y las comisiones de convivencia ( $p=.000$ ). Por último, los centros concertados perciben de manera más positiva los compromisos de la dirección con los docentes ( $p=.001$ ), las propuestas que se realizan en el consejo escolar ( $p=.002$ ), el asesoramiento de la inspección en la organización del centro ( $p=.000$ ), la implicación de los padres en

las actividades ( $p=.004$ ) y la acción tutorial es más intensa ( $p=.000$ ).

### *Sobre el liderazgo en general*

El estilo de dirección que perciben en sus centros, en general, se asocia —bastante y mucho— con las conductas evitativas-reativas (80%) donde los directores dejan hacer a los docentes siempre que los objetivos político-administrativos se vayan consiguiendo y no se produzcan desviaciones. Bajo estos planteamientos es lógico que predominen las transacciones multidependientes (75,5%) para mantener los sistemas relacionales y sacar adelante proyectos aunque se desarrollen de manera burocrática. En este entorno transaccional más de la mitad de los encuestados (52%) perciben actitudes político-excluyentes cuando los directores respaldan unos criterios ideológicos sin buscar la integración de posturas, con lo que favorecen la balcanización. En cualquier caso, las posiciones personalistas tienen porcentajes más elevados (76%) que las colegiadas (62%) o las comunitarias (56%).

### *Liderazgo transaccional*

Este estilo de gestión institucional, en su dimensión burocrático-dependiente, no se apoya en los proyectos educativos y las memorias para generar cambios en muchos centros educativos. Entre otras razones son destacables las divergencias paradigmáticas de partida sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, los intereses corporativos que se van incorporando a las culturas organizativas de cada centro y el carácter burocrático que imprimen las administraciones a estos documentos. Todo ello se agudiza, en mayor o menor grado, en relación a la historia específica de cada organización.

Las «recompensas» con las que los directores «negocian» con los docentes no se asocian tanto con las demandas innecesarias o con el

mantenimiento de las rutinas sino con transacciones implícitas puntuales para que se respalden los proyectos externamente, independientemente de que su desarrollo o implementación se desarrolle de manera burocrática. El liderazgo contingente aporta los porcentajes más elevados en la dirección por omisión orientada a la evitación del conflicto y a la toma de decisiones vinculantes. En este contexto es lógico que se manifieste un «desinterés» bastante generalizado para favorecer el desarrollo organizativo a partir de los documentos institucionales.

Las diferencias significativas encontradas indican que son las personas entre 31 y 40 años las que consideran que sus directores desarrollan un liderazgo burocrático-formal.

#### *Liderazgo transformacional*

La dimensión de centro tiene porcentajes negativos en 19 de los 21 ítems planteados en este ámbito. Los peores porcentajes (1 y 2 agrupados)

se relacionan, en general, con la baja o inadecuada utilización de los documentos institucionales, en general, aunque deben destacarse los proyectos de dirección (90%), los planes anuales de mejora (80,4%), los proyectos de autoevaluación (80,2%), los planes de acogida sociolingüística (76,3%) y los planes de acción tutorial (73,7%) los que tienen valores más negativos para potenciar mejoras. Esta situación podría estar asociada a la dependencia externa de la Administración educativa (57,5%) y por no implicarse la inspección educativa en la puesta en marcha, implementación y revisión de la utilidad real de los proyectos (71,5%). Desde estos planteamientos es lógico que no se distribuya suficiente información relevante para generar consensos (63,5%) entre los miembros de la comunidad, ni que se promuevan consensos sobre temas educativos relevantes (59,6%) que potencien la consolidación de un proyecto educativo dinámico.

Los ítems con mejores porcentajes (3 y 4 agrupados) se asocian con el respaldo público de las tareas bien realizadas por los miembros de la

**TABLA 6. Liderazgo transaccional**

Liderazgo burocrático-dependiente	1	2	3	4	M
El proyecto educativo (respaldan cambios desde este documento)	01.9	59.0	16.4	22.7	2.59
La memoria de centro (respaldan cambios desde este documento)	10.1	61.1	17.7	11.1	2.29
Apoya más a los profesores que a otros grupos (padres, estudiantes...)	04.4	63.7	21.0	10.9	2.38
Los intereses corporativos (preferencias de docentes, antigüedad, rutinas...)	06.1	12.6	64.9	16.4	2.91
Las divergencias conceptuales/ideológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje	00.0	04.8	63.5	31.7	3.26
El tratamiento burocrático de las administraciones hacia los documentos	01.0	16.4	58.4	24.2	3.05
<b>Liderazgo de recompensa</b>					
Atiende las demandas innecesarias de los docentes	06.1	53.8	27.7	12.4	2.46
Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre sin...	13.0	53.1	21.4	12.6	2.33
Realiza transacciones (padres, docentes...) para sacar adelante los proyectos...	05.5	23.5	52.1	18.9	2.84
<b>Liderazgo contingente</b>					
Sólo está visible en situaciones críticas (liderazgo de excepción)	25.4	37.4	29.0	08.2	2.20
Evita los problemas para que no se generen tensiones y no posicionarse (omisión)	02.5	21.0	55.7	20.8	2.94
Se muestra satisfecho con seguir haciendo lo de siempre (omisión)	13.0	53.1	21.4	12.6	2.33
Bajo respaldo/«desinterés» en desarrollar proyectos desde la dirección (omisión)	03.1	20.2	59.9	16.8	2.90

1 (nada); 2 (poco); 3 (bastante); 4 (mucho). Se ha eliminado o modificado la presentación de algunos ítems

**TABLA 7. Liderazgo transformacional: dimensión relacional**

Dimensión relacional/humana	Liderazgo transformacional				
	1	2	3	4	M
Tiene en cuenta la situación de cada docente a la hora de asignarle tareas, cursos...	06.5	30.3	52.1	11.1	2.67
Es accesible para comentar problemas o abordar temas educativos	02.5	47.9	41.2	08.4	2.55
Dedica tiempo a hablar con los alumnos sus problemas, rendimiento...	02.7	42.6	43.1	11.6	2.63
Mantiene relaciones con los docentes más allá de las meramente formales (patios...)	03.8	28.6	57.6	09.9	2.73
Tiene habilidad para reducir tensiones interpersonales (sentido del humor, realista...)	09.4	36.8	34.4	19.5	2.63
Transmite confianza a los diferentes sectores de la comunidad ante las dificultades	03.6	53.4	38.5	04.4	2.43
Media en los conflictos/desacuerdos que surgen en la comunidad	09.9	39.1	35.9	14.9	2.63

1 (nada); 2 (poco); 3 (bastante); 4 (mucho). Se ha eliminado información en algunos ítems

comunidad (67%) y con la potenciación de vías de comunicación (58%) aunque no parece que esto sea suficiente a la vista de los resultados mostrados.

Los directores cuidan más la dimensión relacional del liderazgo transformacional (véase tabla). Así, mantienen relaciones informales con los docentes, tienen en cuenta su situación personal a la hora de asignarles tareas y median en los conflictos que se generan en la comunidad. Los indicadores más negativos se asocian a una baja credibilidad en las acciones que emprenden cuando hay dificultades, por tanto, resulta lógico que se muestren poco accesibles cuando hay que abordar problemáticas relacionales o educativas.

La vertiente educativa del liderazgo transformacional presenta, en 12 de los 18 ítems asignados, bajas valoraciones. La agrupación de las contestaciones (1, nada y 2, poco) muestran cómo sus directores no se suelen reunir con los docentes para comentar la situación académica de los estudiantes (71%), no se toman decisiones curriculares en base a los resultados que se obtienen (63%), no se potencian

los intercambios educativos con otros centros (74%), no se plantea un modelo de formación en base a las necesidades (79%) y tampoco gestionan sistemas de evaluación para mejorar los procesos (58%).

Los porcentajes más positivos en la dimensión educativa (agrupación de contestaciones 3, bastante y 4, mucho) se vinculan con el asesoramiento a docentes si tienen dificultades en sus tareas (59%) y les suelen dejar asistir a cursos de formación que se difunden en claustros y reuniones (66%). Más de la mitad de los encuestados consideran que sus directores conocen las programaciones y los materiales curriculares que usan los docentes (60%) y apoyan a los responsables de coordinar el currículo tanto vertical como horizontalmente (60%).

Las diferencias significativas encontradas en el liderazgo transformacional se relacionan con el sexo, la etapa educativa, la titularidad y el tipo de centro.

Las mujeres consideran que las direcciones abren más sus centros a las comunidades

( $p=.028$ ) y hacen referencia a las buenas prácticas y las difunden ( $p=.026$ ) aunque son más negativas que los hombres en cuanto al modelo de formación que se está respaldando actualmente ( $p=.006$ ).

En Primaria se indica que las direcciones son, en general, más transformacionales ( $p=.001$ ) y potencian, en mayor medida, una gestión colegiada ( $p=.001$ ). En Secundaria no ejercen un liderazgo atento a la singularidad de las personas ( $p=.002$ ), explican menos las políticas educativas institucionales ( $p=.007$ ), dedican menos tiempo a hablar con los alumnos ( $p=.001$ ), se hacen menos referencias a las buenas prácticas de los docentes ( $p=.009$ ), no se respaldan sus esfuerzos públicamente ( $p=.002$ ) y se incentiva en menor medida al alumnado para que consiga los objetivos previstos ( $p=.000$ ).

Los centros concertados tienen valoraciones más positivas que los públicos en la dimensión transformacional. Sus direcciones son más humanistas ( $p=.000$ ), apoyan los proyectos educativos ( $p=.000$ ), gestionan los resultados de las evaluaciones y autoevaluaciones ( $p=.001$ ), implican a la inspección ( $p=.025$ ), respaldan la calidad de los materiales docentes ( $p=.028$ ), favorecen los intercambios de experiencias ( $p=.009$ ), fomentan el entusiasmo por la investigación ( $p=.002$ ), tienen en cuenta la situación personal de los docentes para asignarles tareas ( $p=.005$ ), asesoran más al profesorado ( $p=.000$ ), explican las políticas del centro ( $p=.000$ ) y se preocupan más de la formación de los docentes ( $p=.009$ ) y de la aplicación de los cursos de perfeccionamiento que realizan ( $p=.018$ ).

Los IES valoran menos un liderazgo personalista ( $p=.006$ ), son más corporativos ( $p=.000$ ), respaldan menos la calidad de los materiales para la docencia ( $p=.000$ ), promocionan menos la participación ( $p=.000$ ), se explican menos las políticas institucionales ( $p=.000$ ), tienen menos en cuenta otros liderazgos para incorporarlos en sus propuestas de trabajo ( $p=.012$ ),

dedican menos tiempo a hablar con los alumnos ( $p=.000$ ) y no hacen muchas referencias a las buenas prácticas ( $p=.000$ ).

#### *Los proyectos de dirección y la elección de los directores*

Estos documentos deberían reflejar compromisos con el desarrollo de iniciativas institucionales de mejora. En ese contexto se demanda una mayor atención de lo educativo por parte de los directores pero también un interés por la convivencia y por incorporar sistemas de seguimiento de los planes, procesos y acuerdos. Estos indicadores deberían actuar a manera de ejes desde los que retomar las cuestiones administrativas, financieras y materiales.

Las razones por las que han elegido a sus directores no se relacionan con sus programas o proyectos sino por los respaldos político-sindicales o situacionales de los que disponen. Con porcentajes menores nos encontramos con situaciones en las que no se ha querido presentar otro candidato, por las buenas relaciones con la comunidad educativa y por su prestigio personal. En este punto, no se estarían valorando las trayectorias profesionales como docentes, ni la capacitación específica para el ejercicio del cargo. Bajo estos supuestos aparece un terreno fértil para supeditar las propuestas institucionales a las subculturas organizativas ya que su respaldo estará asociado al continuismo o la sintonía ideológica con sectores influyentes, dentro y fuera del centro, lo que supone que los procesos electivos quedarían condicionados desde un primer momento.

Los entrevistados informan que en algunos IES existen direcciones colegiadas que se presentan como alternativa al modelo actual pero este planteamiento institucional no soluciona las problemáticas sino que desplaza las estructuras de poder formal. Así, se potencia un modelo colegiado donde las decisiones fundamentales se toman en la Comisión de Coordinación Pedagógica.

**TABLA 8. Programas de dirección y elección de directores**

Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con relación a la orientación y contenido que deberían de tener los PROGRAMAS DE DIRECCIÓN en el futuro desde una perspectiva de mejora y con una mayor autonomía para decidir en los centros	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo	M
Ser documentos relevantes en el centro y tener un amplio respaldo	03.6	40.6	43.3	11.8	2.65
Elaborarse a partir de diagnósticos situacionales	01.0	62.8	18.3	17.9	2.53
Considerar los valores que inspiran los proyectos educativos del centro	01.0	63.7	17.2	18.1	2.52
Retomar las inquietudes manifestadas por los miembros de la comunidad	02.3	61.8	20.6	15.3	2.48
Reflejar lo que se espera de los agentes educativos que van a desarrollarlos	01.7	63.4	16.8	18.1	2.51
Enfatizar aspectos administrativos, financieros, materiales	00.4	14.9	66.0	18.7	3.03
Orientarse hacia la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje	00.6	14.3	55.9	27.2	3.13
Hacer hincapié en la mejora de la convivencia desde el debate constructivo	00.6	13.9	60.7	24.8	3.09
Proyectar una visión de futuro deseable para el centro, que entusiasme	00.2	51.3	24.2	24.2	2.72
Incorporar un sistema de seguimiento sobre su grado de cumplimiento	00.4	17.2	60.3	22.1	3.04
Reforzar el liderazgo directivo	00.8	60.3	22.5	16.4	2.54
Ser un referente fundamental para evaluar a los directores/as	05.2	40.8	37.6	15.5	2.66
<b>Ordene (1º, 2º, 3º...) según el peso que se concede actualmente en la ELECCIÓN de los directores</b>					<b>Orden</b>
El prestigio personal (ha liderado o trabajado en proyectos de innovación, ha escrito sobre temas profesionales...)					4º
Las buenas relaciones con la comunidad educativa, en general					3º
La alta capacitación para el cargo (planificación, dirección de equipos, resolución/prevenición de conflictos...)					6º
Una reconocida trayectoria profesional como docente (iniciativas, trabajo en grupos, colaboración...)					5º
No presentarse otros candidatos/as...					2º
Buenos programas de dirección con propuestas para los próximos años					7º
Respaldados (político sindicales o nombrados por la Administración/Titularidad)					1º

La figura de director se reduce a ejercer de «relaciones públicas» de cara a los padres y la Administración pero sin capacidad de intervención interna al quedar diluidas sus funciones. Algunos docentes que trabajan en estos centros manifestaban que las prioridades se orientaban hacia el control ideológico. El problema de este planteamiento es que relega, inhibe, cuestiona y no apoya sistemáticamente aquellas iniciativas que no encajaban en sus presupuestos. De esta forma se van generando grupos internos de oposición o un afianzamiento del individualismo que expresa un rechazo implícito ante una fórmula de gestión que se mantiene porque la apoyan algunos inspectores de la Administración educativa con los que mantienen una sintonía ideológica.

#### *Eficacia directiva*

Las direcciones se perciben más eficaces (porcentajes agrupados de 3 y 4, bastante y mucho) en las tareas de representación de los docentes ante las autoridades superiores y ante otros agentes de la comunidad (68%) que a la hora de generar plataformas de participación más integradas (47%) donde se diesen respuestas a las necesidades existentes desde un proyecto educativo común (50%). Su eficacia se valora por encima de la media a la hora de gestionar las TIC (59%), las bibliotecas (61%) y las tutorías con los estudiantes (54%) lo que indicaría una dependencia de las políticas educativas coyunturales. En cambio son menos eficaces a la hora de establecer relaciones con los padres (39,6%) o plantear procesos de mejora institucionales desde la evaluación, el asesoramiento y la supervisión de sus comunidades educativas (38,5%).

Las diferencias significativas se relacionan con las etapas educativas y el tamaño de los centros. En Infantil son menos eficaces en la gestión económica de los materiales y las instalaciones ( $p=.006$ ) así como en la utilización de los documentos institucionales ( $p=.001$ ). En Secundaria nos encontramos con tendencias más negativas

en la forma en que gestionan la distribución del alumnado ( $p=.000$ ), la mejora de la convivencia ( $p=.016$ ), la apertura de los centros a la comunidad ( $p=.016$ ), las relaciones con los estudiantes ( $p=.000$ ) y la representación de los docentes ante autoridades superiores ( $p=.028$ ).

Los centros concertados se muestran más eficaces para gestionar los documentos institucionales ( $p=.003$ ), implementar las TIC ( $p=.032$ ), abrir los centros a la comunidad ( $p=.022$ ), establecer relaciones con los padres ( $p=.001$ ), gestionar necesidades, demandas e imprevistos ( $p=.006$ ), así como en los procesos internos de evaluación, asesoramiento y supervisión ( $p=.030$ ).

En los IES son menos eficaces para gestionar las relaciones con los estudiantes ( $p=.000$ ), los problemas de convivencia ( $p=.000$ ) y la promoción de una cultura de participación ( $p=.000$ ). Los centros pequeños son más eficaces para gestionar la apertura de centros ( $p=.004$ ), los imprevistos ( $p=.001$ ), los problemas de convivencia ( $p=.003$ ), el trabajo con los estudiantes ( $p=.001$ ) y la promoción de un modelo de formación adecuado a las peculiaridades del centro ( $p=.005$ ).

#### *Esfuerzo para mejorar la calidad educativa*

Los encuestados estarían dispuestos a comprometer su esfuerzo en un alto grado en la mejora de la calidad de su centro (82,2% agrupando 3 y 4) pero parece existir un clima de desconfianza hacia sus compañeros (54,4% agrupando 1 y 2) que se incrementa con relación a la dirección actual (67,4% agrupando 1 y 2) y se traslada a las administraciones (61,2% agrupando 1 y 2).

En los centros concertados están más dispuestos a esforzarse por mejorar la calidad educativa que se imparte en sus organizaciones ( $p=.002$ ) y la percepción sobre el grado de esfuerzo que estarían dispuestos a comprometer sus compañeros es también más elevado ( $p=.005$ ).

**TABLA 9. Esfuerzo para mejorar la calidad educativa**

Esfuerzo para mejorar la calidad educativa del centro	1	2	3	4	M
¿Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto/a a comprometer para mejorar su centro?	01.1	16.6	62.4	19.8	3.00
¿Qué grado de esfuerzo estaría dispuesto/a a comprometer el resto del profesorado?	02.3	52.1	42.0	03.6	2.46
¿Qué grado de esfuerzo/apoyos e iniciativas espera de la dirección actual?	05.0	62.4	26.1	06.5	2.34
¿Qué grado de esfuerzo/apoyos cabe esperar de las administraciones?	05.9	55.3	34.0	04.8	2.37

### *Factores relevantes para mejorar la calidad educativa*

En general, se consideran importantes todos los indicadores presentados para mejorar la calidad educativa de los centros pero no con la misma intensidad. De ahí que hayamos agrupado las respuestas (3 y 4, bastante y mucho) para que se perciban las tendencias y, por tanto, las prioridades. Así destaca la necesidad de simplificar el uso administrativo de la TIC y que sean realizadas en un mayor porcentaje por personal no docente (93%). En las entrevistas se manifiesta que programas de reciente implantación como SAUCE consumen mucho tiempo a los miembros de los equipos directivos.

Se concede importancia al desarrollo e implementación de proyectos educativos coherentes con la singularidad del centro (83%) gestionados por directores capacitados para desarrollar procesos de cambio cultural (82%) que promuevan subproyectos en los diferentes ámbitos organizativos (83%) y donde se incorporen las TIC atendiendo a las necesidades, posibilidades y demandas de las comunidades educativas (81,8%). Los porcentajes más bajos, probablemente porque se considera en muchos casos que es suficiente en las condiciones actuales, estarían vinculados al respaldo que debería proporcionar la inspección educativa a los proyectos de dirección

(51,8%), a los planes de mejora periódicos para mejorar la calidad educativa (42,4%) y a una mayor autonomía para diseñar su organización (63,7%).

Las diferencias se asocian al género, la etapa educativa, la titularidad y el tamaño. Así, las mujeres consideran que los directores deberían estar más capacitados para ejercer su cargo ( $p=.000$ ) y la inspección educativa debería tener una mayor predisposición a asesorar y supervisar proyectos innovadores ( $p=.005$ ). En Primaria valoran más el desarrollo de un modelo de formación específico para cada centro ( $p=.000$ ) mientras que en Secundaria creen que la simplificación en la utilización de las TIC en las tareas cotidianas mejoraría la calidad educativa ( $p=.005$ ).

Los IES son los que menos importancia conceden al papel de la inspección educativa para mejorar la calidad de la educación desde una mayor implicación en los proyectos de convivencia y de enseñanza-aprendizaje ( $p=.041$ ). Este colectivo vuelve a insistir en la necesidad de simplificar las TIC en las tareas organizativo-educativas ( $p=.038$ ) y en la baja implicación de los padres en los problemas de convivencia ( $p=.025$ ). En los centros grandes parece necesario gestionar mejor la información ( $p=.010$ ), en cuanto a su distribución entre los diferentes agentes educativos implicados ( $p=.010$ ) y potenciar las relaciones y la convivencia ( $p=.005$ ).

*Contraste de hipótesis*

En este apartado se incluyen análisis estadísticos que nos permiten contrastar las hipótesis formuladas; por una parte se hallan las correlaciones (Pearson) entre estilos de liderazgo y las demás variables y, por otra, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) de un factor con la finalidad de buscar relaciones entre las variables de identificación y los diferentes estilos de liderazgo.

La escala de medida del liderazgo transformacional va desde el ítem 53 al 212 y la que mide el liderazgo transaccional desde el 20 al 80. Las escalas citadas no se han transformado porque no era relevante para realizar los análisis estadísticos y se han establecido sumando los ítems que componen cada estilo de liderazgo y multiplicándolos por 4 para conocer el mínimo y el máximo de cada una.

El coeficiente de correlación de Pearson es una prueba adecuada para el contraste de hipótesis al considerar las variables como continuas tras sumar los ítems del cuestionario que le son propios y dado que no existe ningún grupo con el que llevar a cabo comparaciones, véanse las tablas 11 y 12.

En las tablas pueden apreciarse algunos coeficientes de correlación que pueden ser tomados como evidencias en el sentido de las hipótesis

planteadas y que comentamos brevemente. Vale la pena dejar constancia de su carácter correlacional, lo que excluye cualquier intento de establecer relaciones causales entre variables.

- *El liderazgo transformacional influye más que el transaccional en la generación de actitudes de colaboración en distintas situaciones (hipótesis H1a).* Los datos recogidos representan una razonable evidencia en tal sentido, dado que la correlación encontrada entre las actitudes vinculadas a los proyectos y los programas y el liderazgo transformacional ( $r=0.247$ ) es significativa ( $p\leq 0.01$ ).
- *El liderazgo transformacional genera más credibilidad que el transaccional en las propuestas que se desarrollan para mejorar la calidad educativa (H1b).* Al igual que en el caso anterior, la correlación entre las actitudes generadas por los promotores de propuestas y el liderazgo transformacional ( $r=0.264$ ) es estadísticamente significativa ( $p\leq 0.05$ ).
- *El grado de colaboración, asesoramiento y supervisión de la inspección educativa influye en el estilo de liderazgo de los centros educativos (H1c).* La hipótesis no queda validada dado que el coeficiente de correlación encontrado entre las actitudes generadas por la inspección educativa y el liderazgo transformacional ( $r=0.159$ ) no es estadísticamente significativa ( $p\leq 0.05$ ).

**TABLA 10. Estadísticos descriptivos**

Ámbitos	Media	D.T.	N
Actitudes vinculadas a proyectos y programas	019,63	3,005	524
Actitudes generadas por los promotores de propuestas	023,19	3,476	524
Actitudes relacionadas con la inspección educativa	009,70	2,170	524
Actitudes asociadas a los padres	019,69	3,199	524
Liderazgo transaccional	052,40	4,195	524
Liderazgo transformacional	127,55	18,008	524

TABLA 11. Correlaciones de Pearson.1

		Actitudes vinculadas a proyectos y programas	Actitudes generadas por los promotores de propuestas	Actitudes relacionadas con la inspección educativa	Actitudes derivadas de los padres	Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional
Actitudes vinculadas a proyectos y programas	Correlación de Pearson	1	,490**	,055	,521**	,088*	,247**
	Sig. (bilateral)	-	,000	,209	,000	,044	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Actitudes generadas por los promotores de propuestas	Correlación de Pearson	,490**	1	,279**	,817**	-,013	,264**
	Sig. (bilateral)	,000	-	,000	,000	,758	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Actitudes relacionadas con la inspección educativa	Correlación de Pearson	,055	,279**	1	,047	,005	,062
	Sig. (bilateral)	,209	,000	-	,287	,915	,159
	N	524	524	524	524	524	524
Actitudes derivadas de los padres	Correlación de Pearson	,521**	,817**	,047	1	,019	,192**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,287	-	,669	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Liderazgo transaccional	Correlación de Pearson	,088	-,013	,005	,019	1	,116**
	Sig. (bilateral)	,044	,758	,915	,669	-	,008
	N	524	524	524	524	524	524
Liderazgo transformacional	Correlación de Pearson	,247**	,264**	,062	,192**	,116	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,159	,000	,008	-
	N	524	524	524	524	524	524

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

- La implicación y participación de los padres en los centros se percibe más positiva cuando se ejerce un liderazgo transformacional (H1d). Los datos apuntan en esa dirección, dado que la correlación encontrada ( $r=0,159$ ), entre las actitudes derivadas de los padres y el liderazgo transformacional, aunque baja, resulta estadísticamente significativa ( $p \leq 0,05$ ).
- El liderazgo transformacional es más eficaz que el transaccional en la elaboración y

aplicación de los documentos institucionales con intención de cambio (H2A1). La evidencia que se desprende del estudio correlacional apunta claramente en esa dirección. En efecto, la correlación ( $r=0,673$ ), es significativa en términos estadísticos ( $p \leq 0,05$ ).

- El liderazgo transformacional genera actitudes más positivas que el transaccional hacia la potenciación de los programas de dirección (H2A2). La correlación encontrada entre la potenciación de los programas

de dirección y el liderazgo transformacional apunta en la dirección señalada, dado que es significativa. Su valor ( $r=0.093$ ), no obstante, indica el bajo nivel de la relación. Por otra parte, existe una correlación negativa significativa entre la potenciación de los programas de dirección y el liderazgo transaccional ( $r=0.136$  para  $p \leq 0.05$ ).

- *El liderazgo transformacional es más eficaz que el transaccional para la gestión educativa (H2C1).* Los datos, de carácter correlacional, representan una evidencia en tal sentido. En efecto, el valor de la correlación entre la gestión educativa y el liderazgo transformacional ( $r=0.614$ ) es estadísticamente significativo ( $p \leq 0.05$ ).

**TABLA 12. Correlaciones de Pearson.2**

		Elaboración y aplicación de los documentos instituc.	Potenciación de los programas de dirección	Gestión educativa	Indicadores de calidad educativa	Liderazgo transaccional	Liderazgo transformacional
Elaboración y aplicación de los documentos institucionales	Correlación de Pearson	1	,099	,295**	,082	,030	,673**
	Sig. (bilateral)	-	,023	,000	,062	,495	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Potenciación de los programas de dirección	Correlación de Pearson	,099*	1	,073	,067	-,136**	,093*
	Sig. (bilateral)	,023	-	,094	,126	,002	,033
	N	524	524	524	524	524	524
Gestión educativa	Correlación de Pearson	,295**	,073	1	,099-	-,002	,614**
	Sig. (bilateral)	,000	,094	-	,023	,962	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Indicadores de calidad educativa	Correlación de Pearson	,082	,067	,099*	1	,046	,159**
	Sig. (bilateral)	,062	,126	,023	-	,297	,000
	N	524	524	524	524	524	524
Liderazgo transaccional	Correlación de Pearson	,030	-,136**	-,002	,046	1	,116**
	Sig. (bilateral)	,495	,002	,962	,297	-	,008
	N	524	524	524	524	524	524
Liderazgo transformacional	Correlación de Pearson	,673**	,093*	,614**	,159**	,116**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,033	,000	,000	,008	-
	N	524	524	524	524	524	524

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

- El liderazgo transformacional correlaciona más positivamente que el transaccional con indicadores de calidad educativa (H3D). Los datos recogidos al efecto, de carácter correlacional, apuntan en la dirección señalada. En efecto, la correlación entre los indicadores de calidad educativa y el liderazgo transformacional, aunque baja ( $r=0.159$ ) resulta estadísticamente significativa ( $p \leq 0.05$ ).

Por otra parte, a partir de los datos hemos realizado un análisis de varianza de un factor teniendo en cuenta la posible influencia de cada variable de identificación con sendos estilos de liderazgo. De este modo pretendemos

identificar si cada una de las variables de identificación, de forma independiente, explica los resultados en los estilos de liderazgo.

Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas en los estilos de liderazgo en función de la zona. Concretamente, en la zona occidental se percibe más liderazgo transformacional y transaccional. No existen diferencias significativas en ningún estilo de liderazgo en función de la edad ni tampoco con relación al sexo. En cambio sí las hemos encontrado en el nivel educativo de Primaria ya que es en esta etapa donde existe una mayor percepción del liderazgo transformacional.

**TABLA 13. Descriptivos. Liderazgos y zona geográfica**

	N	Media	D.T.	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
<b>Liderazgo transaccional</b>								
Occidente	074	53.59	3.972	.462	52.67	54.51	42	65
Oriente	075	52.00	4.621	.534	50.94	53.06	41	61
Centro	375	52.24	4.119	.213	51.82	52.66	38	63
Total	524	52.40	1.195	.183	52.04	52.76	38	65
<b>Liderazgo transformacional</b>								
Occidente	074	132,57	14.991	1.743	129.09	136.04	103	165
Oriente	075	122,87	17.339	2.002	118.88	126.86	076	151
Centro	375	127,50	18.460	0.953	125.62	129.37	081	211
Total	524	127,55	18.008	0.787	126.01	129.10	076	211

**TABLA 14. ANOVA. Liderazgos y zona geográfica**

ANOVA	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Liderazgo transaccional</b>					
Intergrupos	127.197	2	63.599	3.650	.027
Intragrupos	9078.238	521	17.425		
Total	9205.435	523			
<b>Liderazgo transformacional</b>					
Intergrupos	3509.031	2	1754.515	5.503	.004
Intragrupos	166096.578	521	318.803		
Total	169605.609	523			

TABLA 15. Descriptivos. Estilos de liderazgo y etapas educativas

	N	Media	D.T.	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Liderazgo transaccional								
Infantil	057	51.98	4.561	.604	52.67	53.19	42	62
Primaria	216	52.22	4.317	.294	50.94	52.80	41	65
Secundaria	251	52.65	4.001	.253	51.82	53.14	38	63
Total	524	52.40	4.195	.183	52.04	52.76	38	65
Liderazgo transformacional								
Infantil	057	128,88	16.508	2.186	124.50	133.26	91	163
Primaria	216	129,98	18.384	1.251	127.52	132.45	76	211
Secundaria	251	125,16	17.762	1.121	122.95	127.37	81	169
Total	524	127,55	18.008	0.787	126.01	129.10	76	211

TABLA 16. ANOVA. Estilos de liderazgo y etapas educativas

ANOVA	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Liderazgo transaccional					
Intergrupos	32.237	2	16.119	.915	.401
Intragrupos	9173.198	521	17.607		
Total	9205.435	523			
Liderazgo transformacional					
Intergrupos	1811.917	2	1405.959	4.392	.013
Intragrupos	166793.692	521	320.141		
Total	169605.609	523			

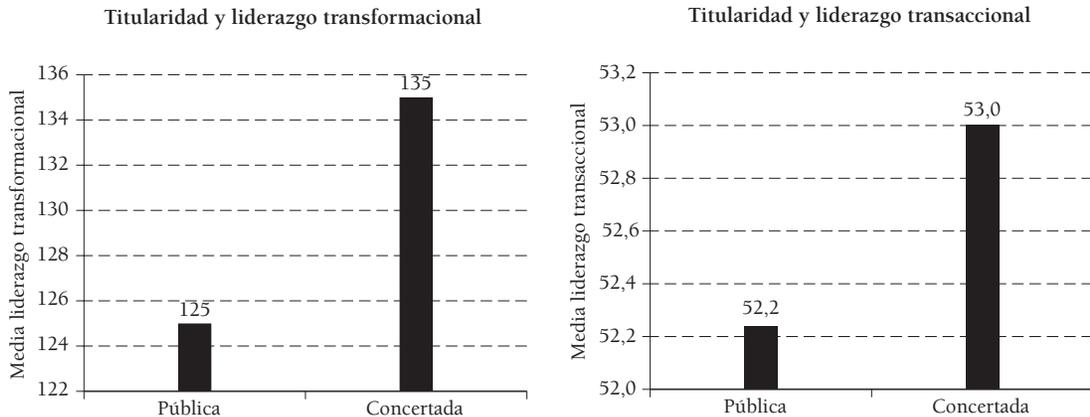
Siguiendo el procedimiento anterior se han encontrado diferencias significativas en función del cargo que ocupan los docentes, en la experiencia, en la titulación, en la titularidad, en el tipo de centro y en el número de unidades. Los resultados revelan que los directores tienen una mayor percepción del liderazgo transformacional pero también la tienen los docentes con más de 20 años de experiencia, los que son diplomados, los que trabajan en centros donde imparten enseñanzas de Infantil, Primaria y Secundaria,

en los Centros Rurales Agrupados y es aún mayor cuando tienen menos de 15 unidades.

La titularidad también influye ya que los centros concertados (gráfico 1) son los que tienen una mayor percepción de ambos estilos, es decir, tienen más porcentajes de liderazgo transaccional y transformacional con relación a los públicos.

Para finalizar con el cuestionario, es necesario decir que su fiabilidad a través del índice de

**GRÁFICO 1. Liderazgo y titularidad (ANOVA)**



consistencia Alfa de Cronbach es alta (0,9045) y para su cálculo se han tenido en cuenta 158 ítems, es decir, todos excepto los que corresponden a las variables de identificación (ítems 12-169).

Las entrevistas generaron una gran cantidad de información y operaciones que no vamos a reproducir por lo que presentamos en la tabla adjunta los metacódigos, los catálogos y las codificaciones que ilustran algunos de los ámbitos abordados y la importancia que concedieron las personas a las diferentes cuestiones.

Es preciso comentar para finalizar que la mayoría de los profesores y directores han sido muy críticos a la hora de responder. Así, los indicadores en participación indican en muchos casos que es baja, en general (42); la Comisión de Coordinación Pedagógica tiene escasa repercusión (16) y, en algunos centros, está desprestigiada (5); en el claustro siempre se tratan temas burocráticos (28); y respecto al consejo escolar se indica que a veces se quiere controlar desde la manipulación (8). Estas situaciones los asocian con el individualismo (45), la balcanización (26) y las historias pasadas (22).

En la evaluación hay dudas sobre las personas que la promueven (47) y los procedimientos que utilizan (32). La Inspección tiene una baja

credibilidad (144) por desvincularse de la mejora (60), por desarrollar planteamientos burocráticos (53), porque no supervisa (40) y por su dependencia político-sindical (36).

El proyecto educativo (73), la programación general anual (47), el proyecto curricular de centro (40), el reglamento de régimen interior (3), la memoria (96) y los proyectos de dirección (18) se utilizan burocráticamente en muchos centros; los directores muestran desinterés en su desarrollo (26), tienen baja repercusión (8) y deberían mejorar su función estableciendo nuevos compromisos en los centros educativos (6).

La proyección institucional, desde el liderazgo directivo, se percibe baja (48) en muchos centros. Como propuestas de mejora proponen que lideren los proyectos (35) ya que consideran que en muchos casos sus comportamientos les parecen burocrático-dependientes (61) y «dejan hacer» a los docentes si no causan problemas (47). Estas conductas no están generalizadas ya que también consideran que ejercen un liderazgo pedagógico-transformacional (44).

La proyección humana, desde el liderazgo directivo, tiene indicadores negativos en algunos centros (10), no suelen incidir en las intervenciones educativas de los docentes (40) y se

**TABLA 17. Dimensiones, catálogos y codificaciones generales desde el programa AQUAD**

Análisis cualitativo		
Metacódigos/dimensiones	Catálogos	Códigos de significado
Gestión de la participación	General, órganos, agentes educativos, problemas y mejoras	1056
Gestión de la formación	General, CPR, fracasos y mejoras	0667
Gestión de la evaluación	Inspección, instrumentos, proyectos, actitudes, mejoras...	1291
Gestión de los documentos	Programas de dirección, proyectos, programaciones, mejoras	0631
Liderazgo institucional	Estilos, estrategias, concepciones, problemáticas y mejoras...	0634
Liderazgo humano	Respaldo docentes, problemas y mejoras...	0126
Acreditaciones de dirección	Opiniones, cursos, demandas, programas...	0328
Dirección y equidad	General, administración, centro, alumnos, problemas, mejoras	0270
Dirección y diversidad	General, administración, centro, alumnado, problemas, mejoras	0279
Influencia del entorno político	Dirección, inspección, AMPAS, sindicatos, autonomía...	0630
Dirección y eficacia	Opiniones generales y mejoras...	0307
Total		6219

proponen como mejoras el reforzamiento de referentes institucionales (9) y el fortalecimiento de una línea pedagógica común (4). Las actitudes de los docentes no parecen muy positivas, en general, ya que los indicadores más elevados se asocian con apatía (32), individualismo (32), desconfianza (30) y rutinización. Se propone un cambio en los comportamientos de los directores (8) y mayor profesionalización (8).

## Conclusiones y reflexiones finales

Con base en las informaciones obtenidas y a los análisis realizados presentamos como aportaciones de esta investigación las siguientes conclusiones:

- El liderazgo pedagógico transformacional influye más que el transaccional en la promoción de una cultura participativa, en la planificación institucional con intención de cambio, en el desarrollo profesional y en la proyección del centro en el entorno.
- El liderazgo pedagógico transformacional proporciona, a diferencia del transaccional, mayor prestigio social e institucional a sus promotores, predispone a los agentes educativos a comprometer en mayor medida su esfuerzo y genera un sentimiento más positivo hacia el centro.
- El liderazgo pedagógico transformacional influye más que el transaccional en la generación de actitudes de colaboración y otorga más credibilidad a los promotores de proyectos para mejorar la calidad educativa.
- El liderazgo transformacional genera actitudes más positivas que el transaccional hacia la potenciación de los programas de dirección.
- La mayoría de los directivos no gestionan con criterios que se identifiquen claramente con dimensiones asociadas al liderazgo pedagógico-transformacional, si bien consideran que su liderazgo es más transformacional de lo que lo es en la realidad, por lo que magnifican su visión sobre lo que hacen.
- En general, los docentes son más críticos con lo que ocurre en sus centros. No perciben

una orientación transformacional en el liderazgo directivo sino que señalan su carácter coyuntural, indefinido, dependiente y reactivo. Ante las dudas sobre su capacitación para gestionar procesos de cambio, la trayectoria seguida o ante la carencia de referentes institucionales en los que apoyarse se les presiona hacia el mantenimiento.

- El liderazgo transformacional se percibe en mayor medida en los directores indefinidos, en la etapa de Primaria, en los centros que tienen tres etapas, en los Centros Rurales Agrupados, en los centros de menor tamaño y en los centros concertados aunque en éstos también se dan altos porcentajes de liderazgo transaccional.
- Los directores son elegidos para gestionar las organizaciones educativas en base a criterios situacionales coyunturales, no por sus programas de dirección. Las expectativas de la comunidad educativa sobre la gestión institucional que deben desarrollar son determinantes en la orientación de su liderazgo.
- La orientación política del modelo de dirección no se relaciona positivamente con una mayor profesionalización en los centros públicos y les hace depender simultáneamente de la Administración educativa y de sus comunidades. Los directivos resuelven esta encrucijada buscando apoyos coyunturales que generan un entramado relacional que les orienta hacia un liderazgo burocrático transaccional dados los múltiples intercambios que tienen que realizar dentro y fuera del centro.
- En un modelo sociopolítico donde no existe posibilidad de recompensar económicamente a las personas las transacciones se sitúan en un espacio más sutil donde se ocultan privilegios colectivos o individuales que se otorgan situacionalmente y se integran en la cultura organizativa específica de cada centro.
- El grado de colaboración, asesoramiento y supervisión de la inspección educativa no influye directamente en el estilo de liderazgo de los directores pero su credibilidad

desciende en los agentes educativos cuando se desvincula de la mejora, burocratiza los procesos y se detectan dependencias ideológicas.

- La ineficacia, la disminución del esfuerzo y la insatisfacción se asocian con procesos burocráticos, intereses corporativos, libertad completa para actuar, operar continuamente en base a transacciones, alta dependencia externa, baja proyección institucional, despreocupación con la mejora de los procesos y la no consideración de la situación personal para asignar tareas.

En este contexto no podemos obviar que las instituciones educativas deben responder a las exigencias que plantea el sistema social, como marco general; el subsistema educativo como indicador prescriptivo; el entorno próximo como donante y receptor de bienes, recursos, necesidades y demandas y el centro educativo como organizador y gestor de la acción socioeducativa inclusiva.

Los centros educativos, quieran o no, están abocados a atender las necesidades y demandas de una sociedad dinámica y plural por lo que el desaliento, el enfrentamiento o la crítica destructiva deben desterrarse. Los valores, las creencias, las normas y las formas de interpretar la realidad organizativa y socioeducativa se irán reconstruyendo desde los procesos que se lleven a cabo. Por tanto, debe existir una congruencia entre la cultura, el tipo de organización que se pretende promover, la estrategia, el liderazgo directivo y su extensión en la organización. Desde nuestras investigaciones venimos destacando la importancia del liderazgo directivo en el cambio cultural y la mejora de los centros, entendidos como comunidades, cuando se orienta desde una perspectiva transformacional con proyección educativa, institucional y comunitaria. Las organizaciones que aprenden, enseñan y prestan servicios a la comunidad inmediata nos parecen una opción válida pero la reestructuración de los centros educativos irá adoptando múltiples modalidades dadas las peculiaridades específicas de las comunidades educativas.

En este punto no podemos obviar que en una sociedad democrática, descentralizada, participativa y multicultural no parece posible imponer un modelo de escuela, de gestión y de liderazgo institucional único, hiperregulado externamente, sino que se hace necesario abrir espacios de opcionalidad. Este planteamiento no supone caer en un relativismo escéptico sino hacer explícitas opciones educativas integradoras desde las que se analice, se intervenga, se reconstruya y se mejore cada realidad socioeducativa concreta y, desde

esa perspectiva, el liderazgo directivo educativo y transformacional es superior a otros estilos de liderazgo. La tarea es compleja y es aún más encomiable cuando pretende armonizar situacionalmente la eficiencia, la eficacia y la equidad para generar un clima relacional que sean causa y efecto visible de una cultura institucional asentada en la participación, la colaboración, el esfuerzo y en el aprendizaje continuo que repercuta positivamente en las personas, en la comunidad y, en definitiva, en la sociedad en general.

## Referencias bibliográficas

- ALTMANN, H. (1993). *Momentos estelares del liderazgo*. Bilbao: Deusto.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2004a). Participación en la escuela: visión crítica y propuesta para su mejora. *Aula Abierta*, 83, 53-76.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2004b). Realidades y retos de la inspección educativa. VIII Congreso Internacional de Organización de Instituciones Educativas (CIOIE). Sevilla.
- ÁLVAREZ ARREGUI, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Universidad de Oviedo.
- ÁLVAREZ, M. (1996). El modelo de dirección de la LOPEGCD. *Organización y gestión educativa*. Madrid: Escuela Española 1, 96, 7-13.
- ÁLVAREZ, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Editorial Popular.
- BALL, S. J. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una nueva teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BASS, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En A. VILLA (coord.) *et al.*, III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, 331-362.
- BASS, B. M. (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar. En R. PASCUAL (ed.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid: Narcea, 26-36.
- BATES, R. (1989). Leadership and the rationalization of society. En J. SMYTH (ed.), *Critical perspectives on Educational Leadership*. London: Falmer Press.
- BEARE, H.; CALDWELL, B. J. y MILLIKAN, R. H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla. [Original en inglés: (1989). *Creating an Excellent School*. Londres: Routledge.]
- BENNIS, W. y NANUS, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper and Row.
- BLAKE, R. R. y MOUTON, J. S. (1985). *Managerial Grid III*. Houston, Texas: Gulf.
- BLAU, P. M. y SCOTT, R. A. (1962). *Formal Organization: A comparative Approach*. San Francisco: Chandler.
- BURNS, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Free Press.
- CONGER, J. A. y KANUGO, R. N. (eds.) (1988). *Charismatic Leadership: the elusive factor in organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DEN HARTOG, D. N. (1997). *Inspirational leadership*. *Academisch Proefschrift*. Amsterdam: Free University of Amsterdam.
- FOSTER, W. P. (1989). Toward a critical practice of leadership. En J. SMYTH (ed.), *Critical perspectives on educational leadership*. London: Falmer Press, 39-62.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

- GARCÍA, S. y DOLAN, Sh. (1997). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill.
- GENTO PALACIOS, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Madrid: Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Editorial Centro de Publicaciones/Secretaría General Técnica MEC.
- GONZÁLEZ, M. T. (2001). Dirección y cultura escolar. En P. S. DE VICENTE (coord.), *Viaje al centro de la dirección de las instituciones educativas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 155-178.
- HARGREAVES, A. (compilador) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- HATER, J. J. y BASS, B. M. (1998). Superiors evaluations and subordinate perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- HOPKINS, D. y LAGERWEIG, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. REYNOLDS *et al.*, *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 71-101.
- HOPKINS, D. (2001). Los caminos de la mejora. *Organización y gestión educativa*, 4, 30-34.
- HOUSE, R. J. (1971). An path-goal theory of leaders effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- IBARZÁBAL, E. (1996). *La pasión de mejorar*. Victoria: Iceberg Prospectiva.
- KOUZES, J. M. y POSNER, B. Z. (1987). *The Leadership Challenge: How to Get Extraordinary Things Done in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO (BOE 4-05-06) DE EDUCACIÓN (LOE).
- LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE (BOE 24-12-02) DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (LOCE).
- LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE DE 1990 (BOE 4-7-95) DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO (BOE 4-7-85) REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE).
- LEY ORGÁNICA 9/1995, DE 20 DE NOVIEMBRE (BOE 21-11-95) DE LA PARTICIPACIÓN, LA EVALUACIÓN Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES. (LOPEGCD).
- LORENZO DELGADO, M. (2000). La investigación en organización y dirección de centros y liderazgo. En M. LORENZO DELGADO, M<sup>a</sup>. D. GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. TORRES GARCÍA, J. A. ORTEGA CARRILLO, S. DEBÓN LAMARQUE y A. ONTORIA PEÑA, *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*, vol.1. Granada: GEU, 185-220.
- LORENZO DELGADO, M. (1998). Las visiones actuales del liderazgo en las organizaciones educativas. En M. LORENZO DELGADO, J. A. ORTEGA CARRILLO y T. SOLA MARTÍNEZ, *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 27-44.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- MEC (1998, 1999, 2000). *Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos*. Madrid.
- MEC (1998). *Documento sobre el Plan de Calidad en la Educación*. Madrid: MEC.
- MEC (1997a). *Plan Anual de Mejora para los centros educativos públicos del Ministerio de Educación y Cultura*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- MEC (1997b). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: MEC-Argentaria.
- MEC (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- PASCUAL, R. e INMERGAT, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En A. VILLA (coord.) *et al.*, *Dirección Participativa y Evaluación de Centros Docentes*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero, 579-596.
- PASCUAL, R. (1987). *Liderazgo y participación: mitos y realidades*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PASCUAL, R., VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes: un estudio en las comunidades autónomas del País Vasco y Castilla-León*. Bilbao: Mensajero.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- STOGDILL, R. (1974). *Handbook of Leadership*. New York: The Free Press.
- TANNENBAUM, R., WESCHLER I. y MASSARIK, F. (1961). *Leadership and Organization*. New York: McGraw-Hill.
- VROOM, V. H. y JAGO, A. G. (1990). *El nuevo liderazgo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A. [Original en inglés: (1988) *The New Leadership*. Prentice-Hall, Inc.]

## Abstract

### **Cultural patchworks for management action: the influence of leadership in education centres**

In this article reference is made to an investigation that has been carried out in the last years in the Autonomous Community of Asturias on the influence of leadership in the institutional development of educational centers.

In order to study these areas, a research process incorporating both multifunctional and interdisciplinary perspectives as well as a varied methodology is required, due to the multidimensional character of education issues, especially when being analysed and interpreted on site. Our research consists of a systematic and rigorous four-stage process: «exploration; theoretical knowledge as a foundation; empirical research; and presentation of results». The cycle defined by «*description, correlation, interpretation and influence*» is considered of the utmost relevance, since it is the result of a previous piece of research an establishes a quantitative piece of work of ample spectrum through questionnaires, it is completed by means of a qualitative study (by discussion groups and interviews) and the results are interpreted in a differential and integrated manner with a final aim to give well-informed points for improvement.

**Keywords:** *Management, Leadership, Culture, Development, Institutional, Structure, Environment, Organizational growth, Education.*